



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Jorge Amilcar Spencer Ramos

A CONTRIBUIÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

Mestrado em Educação
Área de Especialização em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Luís Mourão

Setembro de 2013



Índice

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO.....	2
ABSTRACT	3
1. INTRODUÇÃO	4
1.1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	5
1.2. OBJETIVOS.....	6
1.3. CONTEXTO	6
1.4. PERTINÊNCIA.....	7
1.5. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	7
2. REVISÃO DA LITERATURA	8
2.1. ARTE E EDUCAÇÃO.....	9
2.2. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM CABO VERDE	11
2.3. TEATRO E EDUCAÇÃO (panorama histórico)	13
2.4. O JOGO TEATRAL NO CONTEXTO EDUCATIVO	16
2.5. OS CONTEÚDOS DO ENSINO DO TEATRO	19
2.6. TEATRO: ASPECTOS SOCIAIS E CULTURAIS DO ENSINO.....	21
2.7. O TEATRO E A INTERDISCIPLINARIDADE	24
2.8. O TEATRO E A TRANSVERSALIDADE	26
3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	30
3.1. O MÉTODO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	31
3.2. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO MÉTODO	34
3.3. DESENHO DA PESQUISA	35
3.4. PLANO DE ACÇÃO	36
3.5. CONTEXTO DA PESQUISA	37
3.6. INTERVENIENTES	38
3.7. PAPEL DO INVESTIGADOR	38
3.8. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	39
3.8.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	39
3.8.2. NOTAS DE CAMPO	41
3.8.3. ENTREVISTA	41

3.8.4. QUESTIONÁRIO	42
3.8.5. REGISTOS AUDIOVISUAIS.....	43
3.8.6.TRIANGULAÇÃO.....	45
3.9. QUESTÕES DE ÉTICA.....	45
4.DESCRICÇÃO DA AÇÃO	47
4.1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO	48
4.2. Questionário-Inquérito – avaliação intermédia	49
4.3. DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO.....	54
4.3.1. Descrição do ciclo um.....	54
4.3.2. Descrição do ciclo dois	57
4.3.3.Descrição do ciclo três.....	58
4.3.4. Oficina de teatro.....	60
4.3.5. As entrevistas	66
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	68
5.1. Definição das categorias	69
5.2. Análise por categoria	73
5.3. Síntese da interpretação dos dados.....	80
6. CONCLUSÕES	82
6.1. CRIATIVIDADE, TEATRO E APRENDIZAGEM.....	83
6.2. CONCLUSÕES	86
BIBLIOGRAFIA	90
ANEXOS	97

AGRADECIMENTOS

A Deus por orientar-me na conquista de mais e melhor conhecimento.

Ao meu orientador, professor Doutor Luís Mourão pela preciosa colaboração, um profundo reconhecimento pelo tempo dispensado, interesse, apoio científico e humano.

Ao professor Carlos Almeida a minha gratidão, pelo apoio e disponibilidade demonstrados durante todo este percurso.

À direcção da ESE de Viana do Castelo pelo acolhimento e disponibilidade.

Aos meus colegas do curso desta quarta edição do mestrado de Educação Artística, pela solidariedade e carinho demonstrados.

A todos os que, de forma directa ou indirecta, contribuíram para a concretização deste projeto.

À minha família, pelo apoio e carinho nos momentos mais difíceis.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma investigação a respeito da contribuição e da importância do teatro na educação integral da criança. Discute a realização de atividades teatrais na escola como prática educativa motivadora da aprendizagem, da interação social e da expressão individual dos sujeitos. O teatro é uma modalidade artística que privilegia o uso da linguagem e promove o desenvolvimento da imaginação e do pensamento generalizante. Como atividade coletiva, o teatro promove uma forma especial de interação e cooperação entre os sujeitos. A análise do processo e dos resultados foi feita a partir do referencial teórico de Koudela, Viola Spolin, Boal, Vygotsky os quais inscrevem o nosso trabalho numa perspectiva histórica e cultural.

Este trabalho relata e avalia uma experiência com um grupo de crianças, durante uma oficina de teatro, numa escola, e os efeitos dessa atividade no processo educacional. A metodologia utilizada foi a investigação-ação, aplicada para uma turma do quinto ano do ensino básico, na ilha de São Vicente – Cabo Verde. O trabalho foi realizado com dezoito crianças com idades compreendidas entre dez e doze anos. Os resultados obtidos confirmam a linguagem teatral como recurso valiosíssimo e privilegiado para a aprendizagem de conteúdos científicos no meio escolar. Estes resultados encontram eco no referencial teórico na medida em que a linguagem teatral, através da riqueza dos seus recursos, disponibiliza ao aluno uma maior quantidade de mediações semânticas, as quais acrescentam às mediações estritamente conceituais um sentido mais amplo, permitindo dessa maneira que o aluno se aproprie do conhecimento de maneira mais significativa. O teatro revela-se como um importante e eficiente recurso psicopedagógico, de vasta possibilidade de utilização dentro da escola, reduzindo ou eliminando alguns obstáculos no processo educativo e no desenvolvimento integral dos educandos. O estudo permitiu concluir sobre os efeitos positivos da prática de teatro na motivação, criatividade, comunicação e expressão, timidez e autoconhecimento dos alunos.

Palavras-chave: Educação - Teatro - Aprendizagem - Formação da Criança - Interação social

ABSTRACT

This dissertation presents the results of an investigation regarding the contribution and importance of theatre for the comprehensive education of children. It discusses the implementation of theatrical activities in school as an educational practice to motivate learning, social interaction and individual expression. Theatre is an art form that emphasizes the use of language and promotes the development of imagination and general thinking. As a collective activity, theatre promotes a special form of interaction and cooperation between subjects. The analysis of the process and of the results was situated within the theoretical frameworks of Koudela, Viola Spolin, Boal and Vygotsky, which impart a historical and cultural perspective to the research.

The dissertation describes and evaluates the implementation of a theatre workshop with a group of children at school, and the effects of this activity on the educational process. The chosen methodology was action research, carried out with a class of fifth grade primary school children on the island of Sao Vicente in Cape Verde. The work was carried out with eighteen children aged between ten and twelve. The results obtained confirm the hypothesis that theatrical language constitutes an extremely rich and valuable resource for learning the contents of science in school. These results corroborate the postulates of the theoretical framework adopted which argue that the language of theatre, through the richness of its resources, provides the student with a greater amount of semantic mediation which, by broadening the meanings of the strictly conceptual mediations, allows the student to appropriate knowledge more meaningfully. Theatre is thus revealed as an important and efficient psycho-pedagogical resource, with a vast possibility of uses within school that helps to reduce or eliminate some of the obstacles present in the educational process and in the comprehensive development of students. The study is able to confirm the positive effects of theatre upon the motivation, creativity, communication and expression, shyness and self-knowledge of the students.

Key words: Education - Theatre - Learning - Child development –Social interaction

1. INTRODUÇÃO

1.1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo da minha atividade profissional como educador e também da minha experiência como agente cultural, tenho constatado que não existe um conhecimento rigoroso nem aprofundado sobre o ensino da educação artística, nomeadamente o teatro, em Cabo Verde.

Ora, a Educação Artística é um instrumento importante para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional e obriga a educação a alicerçar-se constantemente numa cultura investigativa (Einser, 1979).

Assim, como educador, pesquisador e artista, proponho-me encontrar caminhos, ou apontar os já encontrados por diversos autores, para a inclusão do teatro no âmbito escolar, procurando garantir e preservar a sua qualidade e sentido da promoção de uma educação integral da criança, envolvendo os sentidos, o corpo, os sentimentos, a imaginação e a criatividade. A fim de que o teatro não se torne mais e apenas um conteúdo intelectual, e a sua orientação não siga um padrão autoritário e exibicionista (valorizando apenas o produto); e para que exista dentro da escola um espaço reservado ao processo educativo mais amplo e integral. Acreditando que, com uma orientação adequada, o teatro pode oferecer muitas contribuições psicopedagógicas, e ajudar significativamente no desenvolvimento saudável das crianças.

Segundo Lopes, (1999) torna-se necessário estruturar projetos com continuidade, que acompanhem a criança e o jovem no percurso da descoberta e do desenvolvimento harmonioso, que o dotem de memórias e ferramentas válidas para o exercício saudável da cidadania,

Sabendo das diversas potencialidades que o teatro pode canalizar para o sistema educacional, nomeadamente no Ensino Básico, a investigação pretende dar um contributo para o conhecimento dessa área, podendo também servir para, a partir deste, serem realizados outros estudos, mais aprofundados, para passar a experiência do próprio estudo ao contexto educativo e acrescentar ao campo científico mais fontes que sirvam de suporte a esse conhecimento.

1.2. OBJETIVOS

- Investigar a contribuição e a importância do teatro na educação integral da criança
- Refletir sobre o potencial das actividades teatrais enquanto espaços privilegiados de comunicação, interacção e criatividade, no processo ensino/aprendizagem

1.3. CONTEXTO

O estudo decorreu na ilha de São Vicente, a segunda mais populosa de Cabo Verde, localizada no grupo de barlavento a noroeste do arquipélago, que tem como sede do concelho a cidade do Mindelo, o principal centro urbano da ilha e segunda maior cidade do país, onde se concentra grande parte da população da ilha que no seu todo conta com 74.136 habitantes.

A economia da ilha sempre se baseou quase exclusivamente no comércio e na prestação de serviços, tendo na pesca, no turismo e na exploração do seu movimentado porto de águas profundas — o Porto Grande, que serve de escala transatlântica para navios de todas as nacionalidade, as suas principais fontes de receita. O recente investimento na recuperação do património natural, artístico e cultural, associado ao surgimento de novos empreendimentos hoteleiros, têm permitido o surgimento de novas ofertas turísticas.

Faz parte da história cultural da ilha a organização das festividades de Carnaval que têm gerado o nascimento de inúmeros grupos e escolas de samba, que ao longo do ano são responsáveis pela dinamização de várias actividades na cidade: o festival internacional de música, festival internacional de teatro, as festas de fim de ano. Existem ainda, um pouco por toda a cidade, infra-estruturas culturais e desportivas. Numerosas colectividades fomentam práticas culturais, desportivas e recreativas.

Desde há muito tempo que se tem verificado uma mobilização de esforços no sentido de minimizar os problemas que a área da Educação Artística tem vivido, desde o período colonial aos nossos dias. Apesar de o teatro ser uma atividade praticada desde há muito tempo na ilha e já com um notável destaque, ainda não foi abordado como objeto de estudo/investigação científica aprofundada. Sendo o

ensino da Educação Artística um grande problema para o Ensino Básico em Cabo Verde, a investigação pretendeu dar um contributo para o conhecimento dessa área, potencializando a educação no seu todo e possibilitando um melhor desenvolvimento integral do indivíduo.

1.4. PERTINÊNCIA

Este estudo justifica-se pela possibilidade de explorar as várias qualidades desse campo da arte que é o teatro. Partimos do princípio que na educação da criança é necessário um trabalho com diversas linguagens, oferecendo à criança e o jovem oportunidades de experimentação, e consideramos que o carácter multidimensional e educativo da linguagem teatral pode acarretar grandes benefícios no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, no campo da educação, este estudo salienta a importância do teatro como ferramenta pedagógica com vista a uma melhoria na articulação de saberes e práticas educativas. Por outro lado, valoriza a educação artística no domínio da formação humana e social dos nossos alunos e o seu impacto na vida escolar e familiar. Por último, apresenta o projeto artístico como um instrumento de promoção de saberes, destrezas e afetos.

1.5. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Para o desenvolvimento deste estudo, formularam-se as seguintes questões:

- i) De que modo o teatro pode ser um instrumento preponderante na educação integral das crianças?

- ii) Como é que o teatro pode ser utilizado como instrumento propulsor do processo ensino/aprendizagem?

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. ARTE E EDUCAÇÃO

Ao longo dos tempos o binómio Arte e educação foi objeto de uma disparidade conceptual de teorias de carácter filosófico, histórico, social, estético, psicológico, pedagógico.

Independentemente das terminologias e dos conceitos, importa-nos simplesmente abordar o contributo da formação artística e estética, no desenvolvimento da sensibilidade, na educação integral e harmoniosa da criança, enquanto receptora da Arte. Sensibilidade é aqui entendida como o conjunto de “fenómenos afectivos: emoção, sentimento, piedade, ternura, simpatia”, conforme proposto por Leif (1976: 351).

Read (1982) enaltece a vertente estética da educação por esta se encontrar intimamente ligada à percepção sensorial e, por conseguinte, possibilitar o equilíbrio do bem estar interior de cada pessoa.

Parece-nos oportuno analisar o conceito de ‘estética’ proposto por Abbs e Pateman (cit por Weddell, 2003: 144): o “esquema estético” desenvolvido ao longo da vida pressupõe a percepção, a compreensão de uma obra de arte, bem como a sensibilidade, o envolvimento emocional por uma obra de arte, e ainda a ‘desconstrução’ da experiência, para uma aprendizagem da afectividade. Assim, a apreciação estética dá corpo a um processo dialectal, que pressupõe formas de valorizar e de sentir que culmina no desenvolvimento da linguagem dos afectos.

Sousa (2003a) também propõe três sentidos diferentes do conceito de ‘estética’, que abarcam a esfera do sensorial (sentidos físicos), do emocional (sentimentos e estados afectivos inconscientes) e racional (reflexão crítica). Leontiev (2000) considera três as funções da Arte e educação estética: recreação, socialização e desenvolvimento pessoal.

Este aspecto assume uma importância primordial nas opções que são tomadas tanto por criadores, produtores, promotores, intermediários, como por professores, relativamente ao que é oferecido às crianças.

Leontiev (2000: 144) enfatiza, ainda, que a “arte orientada para o desenvolvimento pessoal”, pelo contrário, quebra normas e clichés, confere novos significados e novas maneiras de ver e de avaliar a realidade. Malrieu (1996: 238) acrescenta,

ainda, que a “obra de arte interessa-nos, por que nos ensina o que poderíamos, ou teríamos conseguido fazer com os nossos sentidos, a nossa sensibilidade, a nossa vida.” Isto, sem esquecer que a arte deve, jamais, ser instrumentalizada para fins de qualquer natureza, cumpre-lhe apenas revelar os limites da realidade e suscitar a consciência da necessidade de transformar o mundo (Veiguiha, 1998).

Sousa (2003a) afirma que a educação da pessoa no seu todo, holística, foi inicialmente preconizada por Pitágoras, que baseou a sua tese na formação através do autoconhecimento. Não se trata, portanto, de uma concepção recente. Embora bastantes filósofos e pedagogos como Rousseau e Schiller, entre outros, tivessem apelado a uma educação que não se limitasse à simples transmissão de saberes, à introdução das artes no contexto escolar, a realidade é que essa possibilidade tem sido descurada pelos poderes políticos que têm dado prioridade aos valores materialistas, ao que produza resultados económicos imediatos (Sousa, 2003a).

A arte, ao constituir a linguagem dos afectos (emoções, sentimentos), deverá ser considerada uma das áreas mais importantes. Mauco (1986: 13) interroga-se: se a escola ensina ciências e letras, se ensina a juventude na história do passado, na geografia dos mais longínquos, por que razão não haveria de dizer acerca do mundo que cada um tem em si?

Read (1982: 90) afirma que a civilização moderna é caracterizada por “uma consciência dividida, um mundo feito de forças discordantes, um mundo de imagens divorciadas da realidade, de conceitos divorciados da sensação, da lógica divorciada da vida.” Face aos desafios da complexidade do mundo contemporâneo, Fernandes (2000:12) propõe:

(...) um novo paradigma educacional que visa o desenvolvimento global dos seres humanos, em todas as suas dimensões cognitivas, afectivas, éticas, estéticas, criativas e críticas. É necessário passar da unidimensionalidade cognitiva do presente multidimensional dos seres humanos, de forma a torná-los aptos a combater com eficácia os efeitos perversos da globalização.

A tese central de Read é a de que a actividade artística tem o poder de preservar, desde a infância, uma consciência integrada, a totalidade orgânica, no homem adulto. Partilha com Platão a ideia de que a Arte se refere essencialmente aos sentimentos e não à razão ou percepção consciente. Porcher (1982:46) chama a atenção para a necessidade de formação da sensibilidade desde uma idade precoce.

Partindo do pressuposto de que a verdadeira essência da Arte consiste na elevação espiritual, na formação humanística da pessoa, imperam profundas alterações de pedagógico dos agentes educativos (Sousa, 2003a).

Ao aceitarmos a premissa de que a Arte é “uma linguagem eminentemente simbólica de sentimentos” (Sousa, 2003a: 83), permite à criança dispor de “formas de higiene mental infantil” (João dos Santos cit. por Sousa, 2003a: 84).

A UNESCO recomenda a inserção da Educação Artística nos sistemas educativos dos países membros, por reconhecer a importância que tem para o desenvolvimento integral da criança.

A imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas. Existe uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo, fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia (Sir Ken Robinson). in Roteiro Educação Artística Edição Comissão Nacional da UNESCO 2006

2.2. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM CABO VERDE

O papel da arte na educação tem sido preocupação de muitos pedagogos que tentam interpretar a sua relação com o desenvolvimento da criança. Uns consideram que as outras áreas do saber têm um papel mais relevante, outros defendem que a arte constitui um ponto de partida para outras aprendizagens.

Para falar na Educação Artística em Cabo Verde teremos de recuar um pouco, aos anos que antecederam a Reforma do Ensino. Nessa altura vigorava o Ensino Básico Elementar (1ª à 4ª classe) e o Ensino Básico Complementar (1º e 2º anos do Ciclo Preparatório). O ensino das artes era pouco expressivo nas quatro primeiras classes, onde a preocupação era virada para as disciplinas, ditas, nucleares.

Segundo Carvalho (1998), até os anos setenta a única disciplina com orientação artística leccionada nas escolas era o desenho, que estava dividido entre o desenho geométrico e o desenho livre, ao qual pouco tempo depois se juntou uma outra disciplina denominada de “trabalhos Manuais”, que era essencialmente voltada para a prática. Este modelo prevaleceu durante muito tempo mas sempre

acompanhado de inúmeras dificuldades, sendo de destacar a carência de professores formados na área e de meios didáticos para a sua prática.

No documento intitulado “Educação Artística Trabalho e Vida” da MEIA – Mindelo Escola Internacional de Arte (2004) é referido que estes constrangimentos eram minimizados com muito esforço dos próprios professores e educadores.

Perante tal situação e salvo alguns períodos, em que esta área esteve mais ou menos organizada, com programas nacionais ou regionais, nota-se que as fontes de consulta até hoje limitam-se, na maior parte das vezes, aos manuais de outras realidades; estas fontes correspondem a modelos de desenvolvimento baseados em experiências de culturas diferentes e o grande problema verifica-se no momento da tentativa de “transferência” destes conhecimentos e actividades para a nossa realidade; “ (...) sofrem graves distorções, gerando verdadeiros descabimentos, especialmente educacionais” Duarte (2000), devido a factores como inadequada formação do professor, falta de coordenações regionais e nacionais, e de acções de formação em exercício.

Foi nos anos noventa, com a Reforma do Sistema Educativo, em que o ensino obrigatório se estendeu para seis anos de escolaridade, que se pretendeu conceder à Educação Artística uma nova dinâmica com a área das Expressões: plástica/Visual, Dramática/Corporal e Musical e que foi considerada de grande importância para o desenvolvimento integral da criança, tendo-se registado significativas melhorias em termos metodológicos e didáticos, e uma grande evolução em relação ao ensino desta área, dado que grande parte dos professores recebeu formação de capacitação para a utilização dos novos programas.

Atualmente, Cabo Verde depara-se com uma oportunidade bastante pertinente para melhorar o ensino da Educação Artística, momento em que esta área de conhecimento passa a viver uma nova fase de implementação com a denominação de “Educação Artística”, abrangendo as disciplinas: Expressão Plástica, Expressão Musical e Expressão Dramática no Ensino Básico, e a disciplina de EVT (Educação Visual e Tecnológica), no primeiro Ciclo do Ensino Secundário (no contexto da Revisão Curricular Nacional, para o Ensino Básico e Secundário).

É de realçar os esforços no sentido de melhorar esta área tão importante para a educação, pois ao longo destes anos tem passado por uma série de indefinições e retrocessos e só recentemente se tem prestado alguma atenção à educação artística em Cabo Verde.

Segundo Carvalho (1998), para elevar a qualidade das prestações desta disciplina, é preciso conceber uma política de investigação e levantamento das especificidades da cultura nacional, apostar na criação de condições para a formação em exercício e inicial de professores, em linguagens específicas (professores de plástica/visual, de dramática/corporal e de educação musical). As autoridades competentes, por sua vez, devem criar condições infra-estruturais escolares de forma a promover a Educação Artística e estabelecer critérios que permitam que seja leccionada dentro e fora da escola.

2.3. TEATRO E EDUCAÇÃO (panorama histórico)

Iniciamos nosso panorama histórico apresentando o teatro como uma arte cujas origens remontam ao surgimento da raça humana. Das manifestações do homem primitivo, que tinha o costume de simular caças, imitar animais e personificar os espíritos em que acreditava, às mais modernas formas de representação, essa linguagem artística sofreu diversas modificações, mas sempre ocupou o seu lugar na História do ser humano. Na verdade, o teatro continuamente refletiu o momento social e os pensamentos de cada época (Berthold, 2006).

Por estar o teatro tão vinculado ao homem, não é de espantar que o seu potencial educativo tenha sido explorado desde a Antiguidade. Courtney (1980), ao expor um amplo painel histórico e filosófico em que apresenta as bases intelectuais do teatro na educação, destaca que já no século V a.C. a educação ateniense estava baseada em música, desporto e literatura. Nesta última vertente, incluíam-se declamações das obras de poetas com recursos teatrais de inflexão vocal, gestos dramáticos e expressões faciais. O próprio teatro, enquanto encenação, é considerado pelo autor como “a maior força unificadora e educacional no mundo ático” (Courtney, 1980, p.5). Tal relevância é justificada pelo fato de que, especialmente na cultura grega, o teatro era utilizado como meio de transmissão de conhecimento e constituía o único prazer literário de que o povo dispunha. Para os romanos, o teatro apresentava propósitos educacionais, desde que transmitisse lições morais. No campo da filosofia, Courtney (1980) refere o grego Aristóteles e o romano Horácio como promotores das bases para o pensamento humanista no

teatro. O primeiro, na sua *Poética*, já afirmava que a imitação é natural ao homem e que o ser humano aprende por meio dela; o segundo, por sua vez, em *Arte Poética*, considerava que o teatro deveria tanto entreter quanto educar.

Durante a Idade Média, a Igreja Católica utilizou o potencial educativo do teatro com o propósito de aproximar o povo, analfabeto, das histórias e ensinamentos eclesiásticos. Em encenações de carácter litúrgico, como os Mistérios e as Moralidades, “personagens bíblicas ganhavam vida e saltavam aos olhos do espectador, fazendo-o compreender de forma mais profunda os mistérios divinos” (Santos, 2009). Em uma época em que o acesso a obras literárias era restrito a membros da Igreja, essas encenações tinham um papel educacional de grande relevância, conforme destaca Courtney (1980):

Por cinco séculos, os Mistérios e Moralidades constituíram-se no único prazer intelectual das multidões. Escolas e livros, a bem da verdade, eram privilégios de poucos. Foi o teatro que propiciou às massas sua educação (Courtney, 1980, p.9).

Durante a Renascença, houve a redescoberta das obras clássicas e a retomada do pensamento humanista. A valorização da arte do falar, especialmente o latim, levou ao estudo do teatro antigo, o que acabou por favorecer muitas encenações escolares.

Berthold (2006) faz referência a encenações escolares feitas durante o século XVI em diferentes países do continente europeu, tais como Alemanha, Áustria, França, Suécia, Inglaterra, Hungria e Dinamarca. O drama escolar, segundo a autora, não ficava restrito a salas de aula ou pátios das escolas, era também apresentado em auditórios de conferência em universidades, prefeituras, sedes de grêmios, praças públicas, mercados e até mesmo em palácios. Predominava um tipo de teatro que buscava exercer seu efeito não pelo visual – o palco costumava ser simples e o cenário único - mas pela palavra: “Era pela declamação alta e audível em latim que os pedagogos demonstravam suas intenções didáticas aos pais e autoridades públicas” (Berthold, 2006).

Ainda no contexto dos séculos XVI e XVII, Courtney (1980) faz referência a uma série de filósofos e estudiosos que teceram considerações acerca do potencial educativo do teatro: Sir Thomas Elyot, por exemplo, enfatizava a dança dramática na educação; Sir Philip Sidney e BenJonson acreditavam que o teatro deveria tanto ensinar quanto divertir; Montaigne defendia que as crianças, mais do que repetir as suas lições, deveriam atuá-las; e Francis Bacon referia-se ao teatro educacional

como “uma arte que fortalece a memória, regula o tom e efeito da voz e pronúncia, ensina um comportamento decente para a fisionomia e a expressão gestual, promove a autoconfiança e habitua os jovens a não se sentirem incômodos quando estiverem sendo observados” (Courtney, 1980, p. 12).

No final do século XIX e, em especial, na primeira metade do século XX, diversos autores se debruçam sobre o tema teatro/educação, desenvolvendo abordagens pedagógicas que continuam, até os dias de hoje, a influenciar trabalhos na área. É o caso, por exemplo, da norte-americana Winifred Ward (1884-1975), cuja obra reflete os postulados da Escola Nova. A autora enfatiza a importância da expressão criativa da criança, defendendo que o processo do trabalho com teatro em escolas deve ser mais enfatizado que o seu produto final (Ward, 1957).

Destaca-se também, na primeira metade do século XX, a obra de Caldwell Cook (1885-1939), formulador da ideia de que a atividade dramática poderia ser um método eficiente de aprendizagem (Courtney, 1980). Em *The Play* (Cook, 1917), o professor inglês expôs o seu método de abordagem de atividades dramáticas em ambientes escolares, também denominado *play way*. Até então, conforme já explicitado, o teatro nas escolas consistia apenas em encenação de peças e leituras de diálogos em aulas de língua. Cook propôs uma nova forma de abordagem: para ele, a atuação, por meio do jogo dramático, era um caminho seguro para a aprendizagem, não apenas de línguas. O seu método consistia em utilizar o conteúdo dos livros didáticos de diversas disciplinas como pretexto para que os alunos o encenassem, facilitando, assim, a aprendizagem. Desse modo, na aula de História, por exemplo, os alunos representavam os fatos históricos que estavam sendo trabalhados. Cook, para o desenvolvimento de seu método, partia dos seguintes princípios: que o aprendizado e a proficiência advêm da experiência e não da escuta ou da leitura; que o bom trabalho costuma ser resultado do livre interesse e do esforço espontâneo; e que o jogo é o meio natural de estudo para a juventude (Cook, 1917). O que o autor propunha era uma encenação livremente improvisada pelos alunos, em sala de aula, sem a intervenção do professor e ausente de maiores preocupações com convenções teatrais.

2.4. O JOGO TEATRAL NO CONTEXTO EDUCATIVO

Começamos por destacar a palavra jogo segundo o significado atribuído por Huizinga, ou seja, como:

a atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização.[...] Em sua qualidade de distensão regularmente verificada, ele se torna um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral. Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural (2000, p. 12).

A palavra jogo provém de *jocu*, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em sentido etimológico, portanto, expressa um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra. (Antunes, 2002, p.11).

Platão considerava o jogo fundamental na educação. Achava que a educação deveria começar de maneira lúdica e sem qualquer ar de constrangimento, sobretudo para que as crianças pudessem desenvolver a tendência natural do seu caráter. Assim como Platão, Aristóteles e outros pensadores avaliaram a importância do jogo para o ensino. Leon Chancerel (1948), na introdução do seu livro *Jeux dramatiques dans l'éducation*, declara que, se, por um lado, o jogo é uma atividade normal da infância, por outro lado, subentende regras e convenções que tanto o jogo como a arte não podem dispensar. Os jogos teatrais serão, neste caso, experiências que dão às crianças meios de exteriorizar, ora pelo gesto ou pela voz, ora pelas duas expressões ao mesmo tempo, os seus sentimentos e as suas observações pessoais. Podemos compreender essa atividade como a primeira manifestação teatral que ocorre no âmbito familiar e da escola. Pode ser uma atividade coletiva ou individual, mas sempre será livre, participa quem quiser, e não visa a uma reprodução fiel da realidade. A característica principal é o prazer, sendo impossível que o seu desenvolvimento aconteça sem causar prazer a todos os jogadores. A ajuda do outro é fundamental para desencadear os processos de aprendizagem durante os exercícios com os jogos teatrais. Charlot (2000, p. 54), ao definir

educação, afirma: “A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda.” O principal objetivo do “sistema de jogos teatrais”, criado por Spolin nos anos sessenta nos Estados Unidos, é treinar atores leigos e crianças no teatro formal, sempre com a preocupação de promover reflexões sobre o processo de educação no teatro.

Schwartz(1998, p.66) refere que reflexões sobre a utilização do jogo ou de atividades lúdicas em geral têm evidenciado o surgimento de uma pedagogia pelo jogo ou do jogo, da sua utilização educativa e dos meios para o seu emprego eficaz, tendo conservado as suas características essenciais, como a ludicidade e a participação voluntária, quando tomado no interior do processo educativo. Sob este aspecto, Kishimoto (1995) apresenta duas funções para o jogo utilizado como elemento pedagógico na educação: uma lúdica, na qual este propicia diversão e prazer, e outra educativa, na qual o mesmo complementa o conhecimento do indivíduo. De acordo com Schwartz (1998), a entrada do jogo no ambiente pedagógico delineia o esforço de algumas concepções educacionais em adaptar o ensino às necessidades atuais, levando em consideração a criança e a sociedade, sem distanciar dos objetivos de formação intelectual e sócio-afetiva. Além disso, a autora salienta que “por meio do brincar, permite-se o aprendizado nos diferentes domínios” (p.68). Através da actividade lúdica, a criança é capaz de efectivar as mais preciosas conquistas experienciais e vivenciais a favor do seu desenvolvimento. É principalmente pelo jogo que a criança processa a sua auto-educação (Sousa, 2003a). Sendo uma actividade pulsional e natural na criança e possuindo todo esse poder, será de todo pertinente que, em educação, se dê primazia às metodologias educacionais baseadas no jogo, quer seja espontâneo, quer seja sugerido pelo adulto. O jogo teatral foi conceptualizado e apresentado em forma de sistema metodológico para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com o teatro pela norte-americana Viola Spolin. O sistema de jogos teatrais desenvolvido pela diretora, atriz e professora de teatro foi exposto pela primeira vez em 1962, no seu livro *Improvisação para o Teatro* (Spolin, 2000). Apesar de os jogos teatrais serem amplamente utilizados em ambientes escolares até aos dias atuais, a obra de Spolin não se dirige apenas a interessados no trabalho com teatro em escolas, mas a “todos os que desejem se expressar através do teatro, sejam eles profissionais, amadores ou crianças” (Koudela, 1992 p.40).

A autora parte do princípio de que todas as pessoas podem atuar no palco porque todas são capazes de improvisar. No jogo teatral há regras claras, e os jogadores devem estar sempre concentrados na busca de soluções para os desafios propostos pelo professor ou coordenador (Japiassu, 2009). As regras do jogo e o *foco de concentração*, segundo a autora, favorecem o crescimento do aluno. O crescimento ocorrerá sem dificuldade no aluno-ator porque o próprio jogo o ajudará. O objetivo no qual o jogador se deve constantemente concentrar e para o qual toda a ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é resgatada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isso causa estimulação suficiente para que o aluno se transcenda a si mesmo – ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar-se e enfrentar sem medo todos os perigos (Spolin, 2000, p.5)

A didática de Spolin entende que, em situação de jogo, o indivíduo sente-se livre para atuar criativamente, dentro de determinadas limitações - as regras de cada jogo - e que, dessa forma, vai incorporando, naturalmente, princípios básicos do teatro. Em *Improvisação para o Teatro* (Spolin, 2000) e, posteriormente, em *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (Spolin, 2001), a autora apresenta o seu sistema na forma de manual, demonstrando como cada um dos jogos teatrais deve ser conduzido, e quais as noções relacionadas ao fazer teatral que cada um deles desenvolve. O sistema de jogos teatrais é, ainda hoje, muito utilizado para o trabalho com atores e não-atores de todas as idades, tendo-se tornado um referencial para atores e professores de teatro. Em 1979, *Improvisação para o Teatro* foi traduzido para o português pela investigadora Ingrid Dormien Koudela (ECA/USP), que realizou uma série de estudos acerca da aplicação do sistema de jogos teatrais com crianças e adolescentes.

A aprendizagem da linguagem teatral possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e do conhecimento das especificidades cognitivas ligadas à prática da improvisação. De acordo com Ingrid Koudela (apud Spolin, 1985, p.12), o jogo teatral na educação é uma importante forma de aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora através do processo de transformação do egocentrismo em jogo socializador. A criatividade dramática auxilia o pensamento criativo e o desenvolvimento social, pois efetiva a passagem do teatro como ilusão para o teatro como realidade cênica. O filósofo e pedagogo John Dewey (2002) afirmava que a fonte primária de toda a atividade educativa se encontra nas atitudes e atividades

instintivas e impulsivas da criança e, conseqüentemente, inúmeras atividades espontâneas das mesmas (jogos, brincadeiras, mímicas) são passíveis de uso educacional.

2.5. OS CONTEÚDOS DO ENSINO DO TEATRO

Os conteúdos do teatro e a maneira de transmiti-los diferem em certos detalhes de um autor para outro. Porém, todos concordam que os elementos básicos do teatro devem ser trabalhados com os alunos desde a idade escolar inicial e que a prática deve ser o principal instrumento para a aprendizagem.

A autora Viola Spolin enfatiza a complexidade do ensino do teatro dentro da sua prática, como algo que necessita de grande entrega e envolvimento dos participantes da ação. Um elemento essencial aqui é o FOCO, que ao invés de estreitar a visão dos participantes os liberta para criar:

“Foco – os exercícios são instrumentos contra a artificialidade; estruturas criadas para despertar a espontaneidade – ou talvez uma estrutura cuidadosa construída para isolar inferências. Importante no jogo é a bola – o Foco, um problema técnico, as vezes um duplo problema técnico que mantém a mente (um mecanismo de censura) tão ocupado fazendo com que o gênio (espontaneidade) acontece sem querer” (Tung, 1995 apud Spolin, p. 23).

O jogo teatral não tem como finalidade a criação dramatúrgica mas sim a experimentação de estados corporais e emocionais, de ambientes e espaços diversificados e da relação com o tempo de maneira inusitada. Quando os alcança e se dá o envolvimento total é que aparece a criação do que é proposto como foco do jogo.

Outro ponto essencial para Viola é a instrução dada pelo professor durante o jogo, que deve buscar no aluno uma resposta orgânica sem redimensionar a sua ação, somente fazer com que o seu foco e a sua energia se mantenham durante o jogo. Essa função de instruir o jogo, inicialmente trabalhado pelo professor, pode e deve ser passada aos alunos do grupo; essa atitude provoca interessantes modificações na relação professor/aluno e traz ao aluno uma compreensão diferenciada e aprofundada sobre a atividade.

A avaliação também é colocada por Spolin como elemento essencial, na medida em que aprofunda as experiências a partir de questões referentes a permanência e exploração do Foco estipulado no início do jogo. Aqui são expostas

as diferentes visões do jogo, de quem vivenciou e de quem observou, buscando possíveis soluções para as dificuldades encontradas.

Professor/educador, procure atentar para como ou quando você está desviando as questões de avaliação para respostas com expectativas – seu próprio ponto de vista. A avaliação verdadeira, que está baseada no problema (Foco) a ser solucionado, elimina críticas e julgamento de valores e dissolve a necessidade do professor/jogador e/ou jogador/aluno dominar, controlar, fazer preleções e/ou ensinamentos. Esta interação e discussão objetivas entre jogadores e grupos de jogadores desenvolvem confiança mútua. Forma-se um grupo de parceiros e todos estão livres para assumir responsabilidades pela sua parte do todo, jogando (Spolin, 2003,P.33).

A partir desses elementos essenciais as propostas de jogo vão tornando o seu foco mais complexo e transmitindo, através da vivência prática, elementos teóricos e técnicos fundamentais para o conhecimento da área. São assim transmitidos conhecimentos de interpretação, cenografia, sonoplastia e iluminação em todos os seus aspetos formais a partir da prática. No processo de elaboração e construção desses elementos de cena é que se aprende sobre eles. A apreciação estética também é enriquecida através da experiência prática e de posteriores conversas sobre pontos positivos e negativos observados no resultado final.

O pensamento de Ingrid Koudela segue a mesma linha de Viola – o ato de experienciar continua a ser fundamental para a aprendizagem -, mas o enfoque dado ao ensino da Arte do teatro é na formação do indivíduo. A autora propõe uma reflexão profunda sobre os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de teatro, detetando dois pensamentos comuns e perigosos a respeito da área: ou o teatro como conteúdo programático que deve trabalhar os textos e técnicas clássicas, ou como livre expressão. Deve-se primar para a importância de um ensino responsável do teatro que traz em si o peso de ser a mais antiga manifestação simbólica humana:

Se considerarmos que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional, podemos concluir que, pelo contrário, a educação artística constitui o próprio cerne do processo educacional. Os instrumentos semióticos podem ser utilizados com objetivos sérios de aprendizagem e propiciar respostas altamente organizadas, que as crianças ainda não são capazes de devolver através do pensamento racional e do discurso (KOUDELA, 2002, p.29-30).

Como vimos, Ingrid Koudela enfatiza a importância na formação do indivíduo que tem a prática artística, e Richard Courtney, no seu livro *Jogo, teatro e pensamento*, acrescenta aí uma forte rede teórica que procura enlaçar e enriquecer

o conhecimento abordado pela área com as demais áreas da linguagem e do pensamento.

Portanto, para todos os autores pesquisados, mesmo tendo vertentes diferentes de pensamento, o jogo teatral é a ferramenta que deve ser usada com o intuito de conseguir o envolvimento necessário dos alunos e fazê-los participar da aprendizagem que daí decorre.

Encontramos também na teoria sócio cultural do desenvolvimento humano uma importante observação sobre os conteúdos a serem ensinados em teatro:

Alguns pedagogos se prenunciam terminantemente contra a arte teatral infantil baseando-se nos perigos referentes ao desenvolvimento prematuro da vaidade, a afetação, etc. E efetivamente, o teatro das crianças, quando pretende reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, constitui uma ocupação pouco recomendada para crianças. Começar com um texto literário, memorizar palavras estranhas como fazem os atores profissionais, palavras que nem sempre correspondem com a compreensão e os sentimentos das crianças, freiam a criação infantil e transformam as crianças em repetidores de frases alheias obrigadas pelo livreto (Vygotsky, 1987, p. 87-88).

Vygotski expõe o erro que muitos educadores, ainda hoje, são levados a cometer: o ensino de teatro como preparação de textos clássicos e/ou adultos para apresentação aberta ao público. O autor percebe no processo de criação do teatro o potencial para a aprendizagem infantil: além de ser o principal expoente para a criatividade da criança por se tratar de uma linguagem que engloba as demais, na sua elaboração para a criação de uma peça teatral temos que criar também o texto, o cenário, a música, os gestos, etc. E aí reside a aprendizagem, tanto o desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos na área como da criatividade.

2.6. TEATRO: ASPECTOS SOCIAIS E CULTURAIS DO ENSINO

De uma maneira geral, os autores que vimos acompanhando concordam que a prática é o melhor meio para se tratar as questões sociais. Já no que diz respeito à cultura alguns falam em preservar e buscar as raízes culturais e outros trabalham apenas de forma acultural, desvinculando a atividade teatral de qualquer vínculo específico regional, tratando-a como produto da humanidade. Quando se trata do jogo teatral o enfoque é este, é explorado o brincar como atividade natural do homem.

Como as propostas de Viola Spolin estão focadas em atividades corporais diversificadas, trata-se de um objeto “acultural”, que não propõe ou parte de uma cultura pré-determinada mas sim, tem a capacidade de se adequar, adaptar a qualquer universo cultural – o jogo, o “brincar” está presente em todas as culturas. As questões sociais também estão no jogo, pois este subentende a participação de pares criativos e “vibrantes”. Relações entre parceiros de jogo, entre plateia e palco, entre papéis desempenhados em determinadas atividades vão tratar diretamente de relações sociais comuns, corriqueiras, quotidianas, que devem ser respeitadas e enriquecidas durante o jogo.

Spolin (2003) refere que, durante o jogo, as relações humanas vão sendo trabalhadas de maneira espontânea, a estrutura social é experimentada na prática e ganha novo patamar para reflexão. Mesmo quando o aluno desempenha o papel do instrutor, repensando a questão da autoridade e da responsabilidade, experimenta uma transformação na sua reflexão e ação em relação aos colegas, professores, responsáveis em casa e até mesmo em relação às autoridades políticas. Mesmo o simples fato do trabalho de Viola Spolin partir do jogo já o torna uma “questão social” a ser resolvida, pois são jogos de regras que devem ser defendidas por todos os participantes.

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o golo ou acertar uma moeda num copo. Deve haver grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer (Spolin;2003,05).

Koudela procura sempre valorizar a experiência teatral em si; até mesmo quando procura tratar de questões quotidianas, acredita que a criança/adolescente traz elementos do seu quotidiano, mas o transforma no palco ou quando está no jogo:

O jogo teatral não é uma extensão da vida corrente. A improvisação de uma situação no palco tem uma organização própria, como no jogo. Menino não estava simplesmente imitando, mas trabalhava com o problema de dar realidade aos objetos. O volante, o rádio, os freios, as marchas não foram explicados verbalmente mas se tornaram concretos através da ação (KOUDELA, 2003, p. 44-45).

Através desse pensamento, Ingrid quer-nos demonstrar que o teatro tem a sua significação própria dentro do universo real. As experiências são aproveitadas, mas não com âmbito catártico: a criança simplesmente faz uso de elementos observados na realidade, no seu mundo, para fazer valer a realidade do palco.

Para Courtney, não há possibilidade de qualquer manifestação expressiva do homem ser acultural, a questão sócio-cultural é intrínseca a qualquer produção artística. O autor busca na Psicologia, Antropologia e Sociologia justificações para tal afirmação. Segundo ele, a sociedade encontra a sua própria expressão no teatro:

Sendo uma atividade social, o teatro está intrinsecamente ligado às origens da própria sociedade. Todo o jogo dramático (da peça à representação teatral) pode ser observado em cada sociedade civilizada, variando de acordo com o desenvolvimento da civilização. De certa maneira, as origens da sociedade são as origens do teatro porque é pela personificação e identificação que o homem, em toda a história, relacionou-se com os outros (COURTNEY, 2003, p. 135).

Como a comunicação é um processo social primário, o teatro torna-se vital pelo seu grande potencial comunicativo. Além desse aspecto fundamental existem outros: para todos os teóricos a vivência das situações, comuns à sociedade, no jogo teatral faz parte de uma aprendizagem social, nesse jogo pode-se discutir e modificar à sua maneira a realidade vivida pelos alunos.

De acordo com Ucar (1992), o teatro é um fenómeno pessoal e social. Pessoal, porque se apresenta como uma excelente ferramenta de descoberta, desenvolvimento e crescimento. Social, porque é, na essência, um ato de comunicação, onde um grupo de pessoas partilha uma realidade, num determinado espaço e num determinado tempo. Quer numa perspetiva, quer noutra, toda a dinâmica do trabalho teatral é essencialmente de grupo (Ventosa, 1993).

Primordialmente, as manifestações teatrais estavam ligadas a rituais e, mesmo modificando o seu foco inicial na crença religiosa, o teatro continua sendo sagrado, na medida em que se carrega de significado. Podemos, através do teatro, identificar e compreender as bases de uma sociedade – tanto na estrutura do jogo teatral como da criação, encontramos um microcosmo semelhante nas suas características hierárquicas, organizacionais e de socialização. Portanto, deve-se considerar nas manifestações dos alunos os símbolos – corporais, valores, visuais – que carregam em decorrência da sua vivência em sociedade.

Não há como falar sobre os aspetos sociais e culturais no ensino do teatro sem fazer menção a Vygotski, tanto que antes mesmo de citá-lo encontramos as suas ideias. Quando Courtney defende o teatro como fundamental na construção dos princípios do próprio homem e na transmissão desses mesmos princípios, ou

quando nos fala da sua importância na formação da linguagem está embebido das ideias de Vygotski.

Vygotski apoia-se na grandeza da linguagem teatral, que agrega a linguagem falada, corporal, simbólica e estética comunicando ao homem o sentido global – em sua profundidade de significados objetivos e subjetivos – da questão exposta, para justificar a valorização do seu papel na educação.

A criança mimetiza as impressões externas que percebe do meio que a rodeia. Com a força de seu instinto e sua imaginação, cria situações e ambientes que proporcionam uma vida para improvisar impulsos emocionais (heroísmo, desenvoltura, abnegação). A fantasia infantil não se detém à atmosfera de sonho, como acontece para os adultos. A criança quer tornar real em ações, em imagens vivas, tudo o que pensam e sentem (Petrova apud Vygotski, 1987)

O universo social que circunda a criança reflete-se e toma a vida na ação criativa do teatro; essa experiência é riquíssima para que se compreenda e experimente os papéis atribuídos aos adultos, em sociedade. Da mesma maneira são transmitidos e compreendidos valores culturais, éticos e morais. Também em Vygotski encontramos a ideia da catarse vivenciada frente a uma obra de arte, assim como em Aristóteles, como elemento importante na educação.

A arte é social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. (...) O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (...) A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente a revive para sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido imóvel (Vygotski, 1999, p. 315-316).

Dentre as modalidades artísticas, o teatro é particularmente interessante quanto às possibilidades de interação, interiorização da cultura, uso da palavra e expressão afetiva. A realização de atividades teatrais pode ser de grande valia no desenvolvimento da criança e do adolescente.

2.7. O TEATRO E A INTERDISCIPLINARIDADE

A visão tradicional do teatro como maneira de diversificar e descontrair o trabalho com determinados conteúdos de diversas disciplinas ainda é a ideia mais difundida do que seria a interdisciplinaridade do teatro no ensino formal. Porém,

os autores estudados nesta pesquisa trazem visões interessantes e complementares sobre essa questão.

Spolin (2003) trata diretamente da interdisciplinaridade do teatro dentro da escola, mas vê os seus exercícios como facilitadores na construção de um foco propício para a aprendizagem de determinados conteúdos; propõe que o teatro emprestaria o seu conteúdo essencial para o trabalho em outra disciplina. “O conhecimento teria uma exactidão maior se viesse da estimulação do próprio aprendizado” (p.17).

Courtney partilha da mesma opinião quando refere a utilização do jogo teatral como método de ensino:

“A Expressão Dramática é não apenas o modo de encarar o processo educacional (uma filosofia), ou o modo de ajudar o desenvolvimento individual (uma psicologia) ou assistir o indivíduo em sua adequação ao meio (uma sociologia); é a maneira fundamental na qual o ser humano aprende – e, assim, é o mais efetivo método para todas as formas de educação” (Courtney, 2003, p.278).

Richard Courtney (2003) faz uso de múltiplos conhecimentos para nos falar sobre a importância do teatro, para ele a linguagem teatral é muito mais do que simplesmente uma técnica de arte a ser aprendida e reproduzida. O autor acredita estar depositada no teatro toda a significação da humanidade na medida em que é a expressão mais pura.

“Se o teatro está entrelaçado às crenças fundamentais do homem da maneira como se infere da abordagem sociológica, esse fato terá certamente sua influência sobre todo o conjunto de campos análogos de estudo: como o homem se posicionou com relação ao universo (filosofia e religião); as diferentes interpretações que o homem deu ao mundo a cada período (história) e com isso se relacionam com sua compreensão do teatro e das formas dramáticas (crítica teatral); como o homem observou o funcionamento de seus próprios processos mentais (psicologia) e a relação destes com a criação artística (estética)” (Courtney, 2003, p. 190)

Neste sentido fica claro que, para Courtney, a interdisciplinaridade é essencial também na escola. Somente trabalhando dessa maneira o aluno pode, por exemplo, entender a linguagem humana como manifestação multidimensional e compreender que os fatos históricos estão retratados e preservados através destas manifestações. O aluno precisa de ter uma visão profunda e ampla, não apenas pontual, para aprender e se tornar um indivíduo consciente.

Mais ainda, Courtney acredita que o teatro possa ser um grande elo para todos os conhecimentos humanos, funcionando como método e ferramenta tanto no processo do seu ensino, como na construção dos elementos necessários para a sua concretização final - o espetáculo teatral.

(...) a Educação Dramática é uma disciplina acadêmica abrangente. Utiliza como instrumento todos os ramos do aprendizado que se relacionam com o impulso dramático. Utiliza ecleticamente toda e qualquer disciplina em um corpo unificado de conhecimentos, de maneira a que possa nos ajudar a compreender a natureza da experiência. Reúne muitos aspectos dos estudos até então não relacionados: aspectos da filosofia, pois temos examinar por que educamos nossas crianças dessa maneira; da psicanálise, para entender os símbolos utilizados pelas crianças e os motivos subliminares no contexto do jogo; da sociologia, pois atuar é atividade social que inclui a interação dos indivíduos; da psicologia social, porque imitação, identificação, desempenho de papéis e tudo o mais está diretamente ligado à atuação do homem em seu meio; da cognição psicolinguística, pois o relacionamento entre a formação do conceito e linguagem influencia diretamente o método dramático de aprendizagem. E, ao aproximar-se do teatro, aspectos de matemática, física, engenharia, estética e outros campos de estudos vêm ampliar o nosso raio de ação (Courtney, 2003, p. 58).

Na obra de Vigostky não encontramos uma referência directa sobre a interdisciplinaridade, porém podemos entendê-la nas suas entrelinhas. O autor trata da Arte sempre como linguagem e conecta-a com as demais linguagens do homem, assim como uma rede indissolúvel de transmissão de significados. Porém, defende a arte como linguagem mais completa e, nela, em especial o teatro, pois o teatro trabalha todo o tipo de linguagem: escrita, falada, corporal e cinestésica.

Da mesma maneira que outros autores, Vigostky acredita que através do jogo a aprendizagem se dá de forma mais efetiva: só se aprende com aquilo em que se tem interesse real e com o qual nos envolvemos. Portanto, o jogo teatral pode e deve ser usado como ferramenta de ensino de qualquer disciplina escolar.

2.8. O TEATRO E A TRANSVERSALIDADE

Enquanto expressão artística central no universo das artes, cuja origem se cruza com a própria origem da natureza humana, o teatro é a primeira invenção humana que permite ao indivíduo tornar-se capaz de todas as outras invenções e criações (Silveira, 2009). As pontes que ligam o teatro à educação, em particular, aos métodos de ensino-aprendizagem, têm sido fortalecidas com os contributos que provêm da produção científica em ciências sociais e humanas, com especial

incidência nos domínios da Psicologia, Educação e Saúde (Ribeiro, 2009; Ribeiro e Pino Juste, 2010). Esses elementos espelham a importância desta forma de expressão artística que, embora tenha a sua origem nos palcos da Antiga Grécia, tem na contemporaneidade educativa terreno fértil para a sua (re) descoberta.

Seguindo uma trajetória de (re) invenção do modelo educativo, como consequência da constelação de fenómenos sociais, é imperioso que se dê o rompimento com os princípios de uniformização escolar, pois já não são capazes de responder às necessidades e projetos de vida dos alunos heterogêneos. É por isso que Nóvoa (1989, p. 65) afirma que “hoje, talvez mais do que nunca, impõe-se reabilitar os modelos da diversificação pedagógica como referência para uma escola centrada na aprendizagem”.

Na abertura de novos horizontes para a representação do real, não se limitando à sua mera reprodução, pensamos que o teatro em contexto educativo estará a ajudar o aluno a descobrir o mosaico de símbolos e significados que tendencialmente permanecem escondidos. É desse modo que Tejerina Lobo (2005) afirma ser necessário desenvolver atividades que ajudem a “romper el cerco de la indiferencia y de la insensibilidad sobre los problemas propios y ajenos (...) enfin una implicación emocional e intelectual” (p. 5). No mesmo sentido avança Basadre (1995) quando resgata a discussão sobre a emergência da dimensão artística como plataforma para desmecanizar o ser humano, constituindo-se num ponto de partida para aceder às suas dimensões não racionalizáveis, essenciais para a aprendizagem em contextos de diversidade.

Embora o protagonismo dos saberes ainda permaneça enclausurado dentro do universo de conhecimentos científico-tecnológicos, os novos traçados sociais obrigam ao alargamento dos requisitos necessários para a inserção harmoniosa do aluno na sociedade contemporânea, alcançável pela via do desenvolvimento de competências transversais. É nesse sentido que Pino Juste (2001) defende a inclusão da prática teatral em contextos mais amplos, afirmando que a sua aplicação adquire um duplo sentido: “canalizar a imaginação e a criatividade para favorecer desenvolvimento pessoal e social, e estimular o trabalho de grupo para facilitar o domínio de habilidades sociais básicas como a conversa, o respeito mútuo, etc” (p. 16).

Ao assumir que o teatro desperta a emoção, deixando fluir o que de mais íntimo o ser humano possui, verifica-se que ao privilegiar novos diálogos com a arte, mediante a criação de espaços de subjetividade, a educação estará a abrir-se para a “ressensibilização” (Silveira, 2009, p. 370) do aluno, predispondo-o para criar, amar e para se dar a *si*, ao *outro* e ao *mundo* (Basadre, 1995).

Considerando que o teatro é “uma ferramenta exploratória que nos proporciona conhecimento sobre nossa realidade e reflexão sobre nós mesmos. É um espelho em que nos vemos representados” (Tejerina Lobo, 2005, p. 6), a sua apropriação pelos professores contribuirá para demolir as didáticas tradicionais (Mello, 2004), imersas num paradigma que muito contribuiu para o empobrecimento da escola. Somos então desafiados a olhar para o teatro não apenas como uma forma de arte, expressão das múltiplas circunstâncias que penetram na experiência humana, mas também como agente formador e construtor. É assim indissociável do desenvolvimento mais amplo do ser humano, por conseguinte, indissociável da educação, na medida em que “o humano e o educacional são «significantes-significados» mutuamente” (Vazquez Lomelí, 2009, p. 68).

Sendo capaz de romper com um certo *habitus* instalado nas escolas de “puro fantasiar do jogo dramático” (Koudela e Santana, 2006, p. 66), potenciado pela imitação irrefletida, acreditamos que a educação será capaz de se apropriar do teatro, beneficiando de uma linguagem plural e consciente, que se incorpora ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Daí que Muñoz Hidalgo (1998, citado por Pino Juste, 2001, p. 17) afirme que o teatro “es el ejercicio de orientación hacia la libertad, la independencia de la mente y la reflexión crítica ideal de la educación en una sociedad abierta y que lucha por ser democrática”.

É o que defendem os autores quando afirmam que o teatro, pela sua contribuição única, figura-se “talvez como a última possibilidade de resgatar o ser humano diante do processo social conturbado” (Koudela e Santana, 2006, p. 65) que atravessa a sociedade, infiltrando-se nos espaços escolares. Neste sentido, Tejerina Lobo (2005) desafia-nos a olhar para o teatro em contexto educativo como um instrumento gerador de autocritica e de problematização da própria realidade.

Se considerarmos que o comprometimento do aluno perante a aprendizagem beneficia dos laços de afectividade e das (re) significações construídas a partir de vivências e histórias devida (Silveira, 2009), então a metodologia de ensino com recurso aos múltiplos canais que envolvem o teatro enquanto fenómeno artístico-

pedagógico fomenta o surgimento de novas zonas de proximidade entre alunos, professores e toda a comunidade. Estas pontes de encontro decorrem da ação teatral, permitindo que, em conjunto, experimentem o fazer teatral através dos jogos e exercícios; desenvolvam a apreciação e compreensão estética da linguagem cénica, através da observação dos ensaios e do espectáculo e contextualizem estética e historicamente o eixo temático em estudo (Japiassu, 2008).

Contudo, é necessário que o professor se deixe conduzir por um novo sentido de entrega, na medida em que é “importante que o professor atende verdadeiramente a os alunos em toda sua complexidade pessoal, que aprenda a escuta-los, crer realmente neles para estimular a auto-estima, a firmeza e a alegria de viver” (Tejerina Lobo, 2005, p. 4). Neste âmbito, a presença do teatro na escola deverá resultar da aproximação ao teatro enquanto arte e não limitar-se à expressão dramática.

A natureza rica que circula à voltado universo de ação do teatro em contexto escolar, quer no domínio instrumental e estético, quer no domínio cultural, oferece um campo ilimitado para investigações futuras que ajudem a superar “a falta de delimitação e definição objetiva dos procedimentos educativos”(Vazquez Lomelí, 2009, p. 64). Havendo ainda um longo caminho a percorrer para colmatar “a carência de sistematizações teórico metodológicas dos processos educativos no teatro” (p. 64).

Desta forma achamos que, do ponto de vista epistemológico, está suficientemente fundamentada a importância do teatro para a educação integral da criança, pois, entendemos e procuramos demonstrar que a linguagem teatral, através da riqueza de seus recursos, disponibiliza ao aluno uma maior quantidade de mediações semânticas, as quais acrescentam às mediações estritamente conceituais um sentido mais amplo, permitindo dessa maneira que o aluno se aproprie do conhecimento de maneira mais significativa.

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1. O MÉTODO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O capítulo da metodologia de investigação deste estudo aborda a seleção da metodologia e do método, fazendo referência às suas características, vantagens e desvantagens. Apresenta a informação sobre o contexto da investigação. Refere também as técnicas de recolha de dados e esclarece o design da investigação, terminando com considerações éticas a ter em conta durante o estudo.

Segundo Sampieri *e tal* (2006), investigação implica pesquisa relacionada com a realidade, sistematizada e crítica.

Para Cohen *e tal* (2000, p. 44) método refere-se ao leque de “abordagens usadas na recolha dos dados que serão usados como base para a inferência e interpretação, explanação e predição”.

No caso do meu estudo tornou-se evidente a opção por uma abordagem qualitativa por os dados terem como fonte direta o ambiente natural e o investigador ser o instrumento principal de recolha por se tratar de uma pesquisa descritiva; pelo interesse do investigador se centrar mais no processo do que nos resultados e a análise dos dados poder ser feita de forma indutiva (Bogdan e Biklen, 1994, pp. 47-49).

Cohen e Manion (1990, p.279) afirmam que “ a principal justificação para o uso da investigação – ação no contexto educativo é a melhoria da prática”. Assim atendendo-se aos objetivos e finalidades desta investigação, assim como ao envolvimento ativo, reflexivo e profissional que eu pretendia, optei por este método pois pressupõe “uma ação prática” (Moura 2003, p. 3). A modalidade de Investigação-Ação por consistir “na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” como Bogdan e Biklen explicam (1994, p. 292), parece configurar o recurso metodológico mais adequado à presente investigação. Para estes autores a Investigação-Ação deve ser conduzida de acordo com os mesmos procedimentos que conferem validade a qualquer investigação de natureza científica, daí a incidência no rigor e na sistematicidade como características essenciais. Esta modalidade de pesquisa permite que a análise seja:

compreensiva e rigorosa (logo, atenta aos pormenores); sistemática; crítica, portanto sujeita a apreciação reflexiva, em cada passo dado e cíclica, isto é, se desenvolva em sucessivas fases de investigação, de reflexão e de ação.

Outro motivo que levou à constatação de que uma investigação qualitativa seria a mais adequada foi o facto de ser um método que coloca em prática, num curto período de tempo, um modelo teórico crítico, sob a forma de três ciclos, numa dialética de reflexão – ação – reflexão contínua e sistemática, como defende Elliot (1994,in Moura 2003). A Investigação-Ação baseia-se em dados de observação e comportamento e é “empírica” (Cohen e Manion, 1990, p. 282).

Segundo Cohen *et al* (2000, p.78) a Investigação-Ação:

- i. Tem como objetivo desenvolver práticas reflexivas e unir prática e investigação.
- ii. Focaliza-se nas práticas diárias e nas práticas reflexivas
- iii. Tem como características contextos específicos e participantes com investigadores.

Para Moura (2003, p. 14), “Investigação – Acção é sinónimo de investigação aplicada ou prática, no sentido de que o investigador se envolve activamente numa situação e pode usar métodos qualitativos e/ou quantitativos”.

Este estudo insere-se no tipo de “Investigação-Acção prática por ser levado a cabo por um professor individual, na sua própria sala de aula e também porque o professor é o protagonista autónomo que conduz o processo investigativo” (Cohen e Manion, 1990, p.275).

Segundo Santos (2002, p.14) a “investigação enquanto processo de construção de conhecimento sobre a prática, quando realizada pelos próprios praticantes é decisiva, não só para o desenvolvimento do corpo de saberes sobre a prática, fornecida por uma visão de dentro da escola, como também é decisiva no próprio desenvolvimento profissional.” Tendo por base fundamental a sala de aula, a atividade de investigação poderá ser desenvolvida pelo professor, marcada essencialmente pela observação sistemática e por uma atividade inquiridora e fundamentada. Reforçando esta ideia, Franco (2005, p.483) refere que a “Investigação-ação estruturada dentro dos seus princípios geradores é eminentemente pedagógica” e possibilita, de igual modo, a produção de novos

conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos. Ainda segundo Cohen e Manion (1990, p.271) a “Investigação-Ação é situacional, porque se debruça sobre um problema específico dentro dum contexto específico e procura a sua resolução dentro desse mesmo contexto; é colaborativa, porque investigadores e participantes trabalham em conjunto; é participativa, porque os investigadores estão também no papel de intervenientes na ação; é auto-avaliativa, porque o processo é avaliado continuamente e sofre ajustes de acordo com essa avaliação contínua.”

Os críticos da Investigação-Ação referem que este é um método com pouco rigor científico, muito situacional e específico, não dando origem a resultados generalizáveis, daí a nossa preocupação como investigador e também dos nossos colaboradores diretos em se envolver de forma séria e rigorosa de modo a colmatar qualquer deficiência que possa surgir. É importante salientar que “se for bem utilizado, é rigoroso como qualquer método científico” (Moura, 2003, p.15).

Constata-se que a especificidade da Investigação-Ação é permitir aos participantes/investigadores introduzirem ajustes no decorrer do processo que possam conduzir a uma melhoria da qualidade prática.

O processo de Investigação-Ação constitui-se como um processo em espiral reflexiva de ciclos segundo vários investigadores (Latorre, 2007).

- i. Planificação – elaborar um plano de ação para melhorar uma determinada situação, no sentido de melhor compreender e resolver a situação considerada problemática;
- ii. Ação – implementação do plano, introduzindo alterações à situação Inicial;
- iii. Observação – verificar os resultados da aplicação do plano de ação no contexto em que decorreu (impõe-se o recurso a estratégias de recolha e análise de dados)
- iv. Reflexão – refletir sobre os resultados obtidos, de modo a poder concluir sobre a validade das hipóteses iniciais e da eficácia da estratégia de ação para a resolução do problema (esta etapa pode implicar a formulação de

novas hipóteses, bem como um novo plano de ação, iniciando-se novamente o ciclo de investigação).

Segundo o mesmo autor “ há que ter presente que os ciclos de Investigação-Ação são mais formas de disciplinar os processos de investigação do que formas de representar a investigação” (Latorre, 2007, p. 39).

Cohen et al (2000:78) afirmam que a investigação - ação, tem como objetivo desenvolver práticas reflexivas e unir prática e investigação; focaliza-se nas práticas diárias e nas práticas reflexivas e tem como características contextos específicos onde os participantes são investigadores.

De tudo o que atrás foi referido depois de se ter consultado vários autores sobre a metodologia de Investigação-Ação verificou-se que estes são unânimes nas características essenciais deste método de investigação, mas existem diferenças nas perspectivas de aplicabilidade do mesmo.

3.2. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO MÉTODO

Embora, como já foi referido, os críticos da Investigação-Ação lhe imputem pouco rigor científico, é certo que no contexto de uma investigação dentro da sala de aula este modelo permite ao professor o papel simultâneo de investigador e de participante na acção.

Como todos os métodos de investigação, investigação – ação revela vantagens e desvantagens. Por esta razão o investigador deverá adotar uma postura cautelosa e ponderar se as vantagens e desvantagens não condicionam a investigação do estudo e por último o resultado do que se pretende investigar.

Segundo Cohen e Manion (1990, p. 282) a “Investigação-Ação obriga a partilhar, estudar, registar, refletir e a avaliar, atuando sobre a informação recolhida através de registos de observação e análise de comportamentos”. Nestes procedimentos está a base das revisões que levam à melhoria das práticas, que neste estudo se contextualizam na sala de aula.

A grande desvantagem deste método é a impossibilidade de se produzirem generalizações de natureza estatística, porque se confina a contextos específicos que só poderão ser transportados para outras situações mediante adaptações e alterações (Cohen e Manion, 1990, p. 271).

3.3. DESENHO DA PESQUISA

De acordo com o que se pretendia para este estudo, optou-se pela adaptação do modelo de estruturação em três ciclos de John Elliot (1991, p.90) sendo que no Ciclo 1 formulou-se o problema, definiu-se o propósito do estudo, apresentou-se o projecto aos interessados, fez-se a revisão da literatura e reafirmou-se o problema inicial. No Ciclo 2 fez-se a planificação das sessões a implementar nas aulas e a selecção dos instrumentos de recolha de dados para a avaliação. No Ciclo 3 aplicou-se o projecto à turma de 5º ano do ensino básico e procedeu-se ao tratamento e análise dos dados recolhidos. Para uma melhor gestão do processo, que numa Investigação - Acção é sempre dinâmico, e por opção do professor/investigador os ciclos foram sendo organizados internamente de acordo com os oito passos sugeridos por Cohen e Manion, nos procedimentos possíveis para o desenrolar duma Investigação-Acção (Cohen *et al*, 2007, p. 307- 8). Estes passos foram acontecendo naturalmente, não tendo havido um esquema prévio que forçasse esta organização do processo.

- Passo I – Identificação, avaliação e formulação do problema percebido como crítico numa situação diária de ensino.
- Passo II – Estudo preliminar e negociações entre as partes interessadas.
- Passo III – Revisão de literatura.
- Passo IV – Redefinição do problema (neste estudo houve somente uma reafirmação do problema).
- Passo V – Selecção de procedimentos de investigação.
- Passo VI – Selecção dos procedimentos de avaliação.

- Passo VII – Aplicação do projecto em si.
- Passo VIII – Interpretação dos dados.

No final de cada ciclo houve sempre uma avaliação/reflexão que condicionou o trabalho no ciclo seguinte.

Os três ciclos deste estudo serão exaustivamente apresentados na descrição da acção.

3.4. PLANO DE ACÇÃO

Este estudo foi implementado no ano lectivo de 2012/2013. De Novembro à Janeiro decorreram os dois primeiros ciclos da investigação, sendo que a revisão de literatura foi uma constante durante todo o processo porque a reflexão sobre cada etapa conduzia a novas descobertas e à necessidade de procura de mais informação. O terceiro ciclo de investigação, que engloba as duas fases de implementação do estudo, decorreu entre Abril e final de Junho.

Adaptado do modelo de John Elliott (in Moura, 2003:18)

Ciclos/passos	Ação	Recolha de dados	Calendarização
Ciclo I Passos I, II, III e IV	Definição e reafirmação do problema e do propósito de estudo Revisão da literatura Organização e distribuição dos formulários sobre questões de ética	Recolha bibliográfica Contatos com o diretor da escola Contato com os alunos participantes, encarregados de educação Reflexão do investigador	Novembro de 2012 à Janeiro 2013

Ciclo II Passos V e VI	<p>Desenho e implementação do projeto com a planificação das aulas, criação de estratégias, definição dos passos da ação e discussão/reflexão com os demais participantes, sobre todos os meios e recursos para a implementação do ciclo 3.</p> <p>Planificação das aulas</p> <p>Seleção dos instrumentos de recolha de dados</p>	<p>Planos das aulas</p> <p>Reflexão do investigador</p>	<p>Fevereiro de 2012 à Março 2012</p>
Ciclo III Passos VII e VIII	<p>Avaliação das estratégias e metodologias implementadas, reflexão, descrição e análise dos dados.</p>	<p>Informação recolhida em cada aula através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Registo de vídeo -Comentários e comportamentos dos alunos -Reflexão e notas de campo do professor/investigador 	<p>Abril de 2012 à Junho de 2013</p>

3.5. CONTEXTO DA PESQUISA

Num estudo qualitativo, amostra é uma “unidade de análise ou conjunto de pessoas, contextos, eventos ou factos sobre o qual se colectam os dados sem que seja representativo do universo” (Sampieri e tal, 2006, p. 252). A amostra, neste estudo, insere-se na família das Amostras Não Casuais, Não Probabilísticas ou Não Aleatórias visto a escolha dos elementos não depender da probabilidade mas sim do contexto da pesquisa. Dentro deste grande grupo esta é uma amostra por conveniência porque os elementos seleccionados são o conjunto dos alunos duma turma específica, de 5º ano do ensino básico, da ilha de São Vicente, e a escolha foi intencional.

Considerou-se ser este o modelo de amostragem mais adequado a este estudo uma vez que se aplica a uma investigação dentro dum contexto específico e não se pretende uma generalização estatística dos resultados.

3.6. INTERVENIENTES

O estudo decorreu na localidade de Ribeira Bote, na cidade de Mindelo, ilha de São Vicente, Cabo Verde. Os intervenientes integram a turma do 5º ano do ensino básico, constituída por dezoito alunos, sendo dez do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre dez e doze anos e seus respetivos encarregados de educação.

O contexto de desenvolvimento deste estudo foi uma Oficina de Teatro/Expressão Dramática, dirigida aos alunos, que funcionou de Abril á Junho de 2013, com duas sessões semanais, perfazendo um total de 30 sessões com a duração de 120 minutos cada.

3.7. PAPEL DO INVESTIGADOR

O professor/investigador teve o papel de observador participante que implicou inquirir, explorar, negociar, avaliar, narrar, observar e interpretar. Depois de feita a revisão de literatura, elaborou os materiais e planificou as atividades para os dois momentos de implementação. Também elaborou os materiais de registo da acção e o questionário a ser aplicado aos alunos.

Objectivamente, ocupou simultaneamente o seu papel habitual de professor da turma e o de investigador levantando as questões e coordenando todo o processo de investigação.

3.8.INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “o termo dados, refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p.149).

Para Moura (2003) a principal finalidade da recolha de dados é registar exaustivamente todo o processo de investigação, de forma a ser possível reflectir e avaliar continua e sistematicamente sobre o que nela aconteceu. Segundo Robson (1993, apud Moura, 2003) o uso de múltiplos métodos de recolha de dados em investigação torna-se vantajoso porque proporciona diferentes respostas que podem contribuir para remover incertezas ou evitar subjectividades.

Assim, com a preocupação de proceder à recolha de dados, e em conformidade com as ideias aqui expostas, os dados foram recolhidos por meio de observação participante e de questionários, e ainda, em planos de aula e em produções dos alunos (fotografias e trabalhos escritos).

3.8.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Denzin (citado por Flick, 2009) define a observação participante como uma estratégia de campo que simultaneamente combina análise de documentos, entrevistas de respondentes e informantes, participação direta e observação, e introspecção. Por sua vez, Jorgensen (citado por Flick, 2009), caracteriza a observação participante como um processo e lógica de investigação aberto, flexível, que requer constante redefinição do que é problemático, a partir dos factos colhidos num contexto humano concreto, visto segundo a perspetiva dos participantes. Por seu lado, Cohen et al. (2000) salientam a perspetiva mais holística em que os factos emergem quando o investigador está imerso durante algum tempo num contexto particular. Tal imersão facilita a descrição profunda dos processos sociais e das interações o que permite uma interpretação e explicação para lá das inferências do investigador.

A observação possibilita o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. A oportunidade de aceder em primeira mão a dados “vividos” e experienciados em situações concretas, facilita a compreensão,

das pessoas que nele se movimentam e as suas interações (Cohen et al, 2000). Flick (2009) refere que este método remete para um dilema: o mergulhar em profundidade no campo para aumentar a compreensão e por outro lado manter a distância necessária à compreensão científica e verificável. No entanto, reconhece que na observação participante, a inteiração com o campo e o objeto de estudo pode fazer-se de forma consistente. Ao integrar outros métodos, os procedimentos metódicos desta estratégia podem ser especialmente bem adaptados às questões de investigação.

O investigador qualitativo tenta captar a dinâmica natural dos fenómenos, na procura da intencionalidade e de padrões. Segundo Cohen e col. (2000) são igualmente importantes os incidentes que são excepcionais e sobressaem da rotina. No caso deste estudo, optou-se por uma observação não estruturada, isto é, deixaremos que os elementos da situação em observação falem por si (Cohen e tal, 2000) sem estabelecer comparação com outras situações.

É a partir da observação que se levantam os problemas de investigação. Segundo Wilson (in Moura, 2008), o papel da observação pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana, que deve ser aplicada para que, através de uma atitude experimental se torne possível estudar a realidade e construir hipóteses explicativas. Problematizar a partir do que é observável permitirá assim, atuar de modo fundamentado, de forma a analisar e resolver problemas reais.

Cohen et al. (2000) alertam para o risco de enviesamento de muitas observações devido aos seguintes fatores: atenção seletiva do observador; reatividade dos participantes ao saberem que estão a ser observados; défice de atenção do observador; a validade dos constructos; dados seletivos; memória seletiva; efeitos expectáveis e as interpretações do investigador podem ser afetadas por julgamentos e preferências.

Ainda segundo os mesmos autores, estes problemas que têm a ver com validade e confiabilidade, poderão ser superados se tiver em conta os seguintes aspetos: assegurar-se que os constructos utilizados são sólidos e operacionalizáveis, usem-se definições operacionais consistentes e ainda uma observação concentrada e atenta que se pode focar em detalhes. Concluindo:

“Os métodos de observação são ferramentas poderosas para se mergulhar em profundidade nas situações. Tal como outras técnicas de recolha de dados, levantam-se questões de validade e confiabilidade. (...) A este respeito, sugere-se que se adicionem outros métodos que proporcionem corroboração e triangulação para assegurar que inferências fidedignas provêm de dados fidedignos” (Cohen e tal, 2007)

3.8.2. NOTAS DE CAMPO

As notas de campo é um instrumento essencial na investigação, enquadrada na categoria narrativa e permitem registar com rapidez os aspetos da interação durante o processo de pesquisa. Possibilitam a descrição detalhada do que se observa, escuta, cheira e sente por parte do investigador no período em que decorre a pesquisa (Hérbet, e al., 2005).

Também Bogdan & Biklen (1994) descrevem as notas de campo como sendo relatos escritos que o investigador regista, sobre os factos observados, escutados e o que pensa ao mesmo tempo, sobre os dados qualitativos identificados no processo de recolha. Neste sentido sugerem dois tipos de notas de campo: o descritivo, que consiste na captação de imagem “por palavras, pessoas, ações e conversas” do local no ambiente natural dos factos. Engloba o “relato dos sujeitos, a reconstrução do diálogo, a descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares e o comportamento do investigador” (p.164) e o reflexivo, que é a parte mais subjetiva de todo o processo porque o investigador emite o seu ponto de vista, as suas ideias, sentimentos, problemas, palpites impressões e preconceitos, esta fase engloba os seguintes aspetos; a “reflexão sobre a análise, sobre o método, sobre os dilemas e conflitos éticos, sobre o ponto de vista do investigador e pontos de clarificação” (p.166).

3.8.3. ENTREVISTA

“Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante. ... Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan&Biklen, 1994, p. 134)

Antes de mais, uma entrevista é um ato de conversação intencional e orientado (Esteves, 2008). Depende da interação pessoal e, apesar de Bell (1997) alertar para o perigo de poder ser uma técnica subjetiva e parcial, possibilita ao investigador obter dados cujo significado é partilhado pelos participantes e pelo próprio. Ericsson e Simon (1980) dizem mesmo que “os dados verbais, extraídos com cuidado e interpretados com total compreensão das circunstâncias em que foram obtidos, são uma fonte de informação perfeitamente válida e fiável dos processos cognitivos” (p.247).

O modelo de entrevista que adotamos neste estudo foi a entrevista semi-estruturada devido à flexibilidade que permite. Apesar de se utilizar um fio condutor consistente com os objetivos da investigação, a ordem das questões muda de acordo com as reações dos entrevistados, permitindo uma abordagem mais natural e compreensiva (Goetze & LeCompte, 1984). O facto de haver uma estrutura, mesmo que flexível, constitui uma vantagem pois permite “obter dados comparáveis entre os vários ‘sujeitos’, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (Bogdan&Biklen, 1994, p. 135). Na investigação qualitativa a entrevista é um importante meio de recolha de dados e de acordo com Werner e Schoepfle, (1987), Hérbet *et al.*, (1990), contribui para esclarecer determinados “enviesamentos” da observação participante. Do mesmo modo permite a confrontação entre a perceção que o investigador pode ter em relação ao significado da sua observação com o que os sujeitos relatam sobre os acontecimentos. Neste sentido Bodgam e Biklem, (2005), falam em duas formas de fazer a entrevista que podem ser uma estratégia dominante para recolha de dados ou então para a sua utilização junto com a observação participante, análise documental e outras técnicas de recolha de dados. Contudo em todas as situações a entrevista visa recolher dados descritivos na própria linguagem dos sujeitos o que permite ao investigador perceber melhor como interpretam os factos.

3.8.4. QUESTIONÁRIO

O questionário é um instrumento de investigação que consiste em um conjunto de questões apresentadas por escrito com o objectivo de obter informação

básica ou avaliar o efeito de uma intervenção quando não é possível fazê-lo de outra forma (Coutinho, 2008). O questionário permite conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas (Gil, 2006). Ele é especialmente eficaz “quando se pretende atingir um grande número de pessoas num curto espaço de tempo, sem necessidade de treinamento dos pesquisadores e não expondo os investigadores à influência das opiniões dos questionados” (Gil, 2006, p.126).

Há, no entanto, ressalvas quanto ao uso de questionário em estudos qualitativos. Bogdan e Biklen (1994) argumentam que nesses estudos “não se recorre ao uso de questionários” (p.17), uma vez que qualquer “questionário reflecte os interesses daqueles que os constroem” e as “pessoas que se sentam e o preenchem modificam o seu comportamento” (p.68).

Consciente das dificuldades inerentes a este instrumento, optei por estruturar os questionários com perguntas abertas e fechadas, dada a possibilidade de assim obter respostas em que a riqueza dos dados motivam a sua leitura e valorizam o estudo. Os questionários utilizados na investigação foram três: um questionário dirigido aos encarregados de educação (ver Anexo 4), aplicado no final do projeto; um questionário intermediário dirigido aos alunos, um aplicado após doze sessões de trabalhos (ver Anexo 2) e outro ao final do ciclo três (ver Anexo 3). Durante a implementação dos questionários actuei como facilitador na leitura e explicação das suas perguntas.

Na pesquisa o uso de questionários revelou-se vantajoso, por permitir a recolha rápida de informações, revelando-se um importante instrumento de pesquisa e uma ferramenta decisiva na recolha de dados.

3.8.5. REGISTOS AUDIOVISUAIS

Os registos ajudam a lembrar factos e acontecimentos, “a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano da investigação foi efectuado pelos dados recolhidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.151).

As gravações audiovisuais representam um enorme contributo no auxílio da memória e na confirmação dos outros registos escritos para análise dos vários aspetos das atividades (Moura, 2003). O uso deste tipo de recursos, segundo Collier (in Moura, 2003), permite a reavaliação de pormenores secundários. Efetivamente,

estes pormenores podem apresentar informações relevantes para o seu estudo, permitindo ao mesmo tempo tomar notas de forma mais detalhada (Moura, 2003).

Na investigação-ação objecto deste trabalho as informações recolhidas por meio de observação foram registadas o mais fielmente possível, “com a preocupação de descrever, analisar e interpretar todos os dados recolhidos” (Torre, 2007, p.35).

Desempenhando o papel de professor e investigador, com o decorrer do estudo tive a oportunidade de observar os comportamentos dos participantes. Dessa observação contínua e sistemática fui elaborando, com o apoio de um observador, notas de campo que, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Segundo Coutinho (2008) as notas de campo resultam de uma técnica baseada na observação e “aplicam-se nos casos em que o professor pretende estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural e caracterizam-se pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto” (p.27).

Desta forma, no decorrer das aulas, registei e descrevi tudo o que considerava mais importante. O observador realizou trabalho idêntico, ajudando a completar as notas de campo. As notas de campo foram enriquecidas pela visualização das filmagens das aulas e escuta de gravações em áudio. Os registos das aulas, feitos com câmara de fotográfica e de filmar, ao longo do terceiro ciclo, suscitaram a maior parte das ideias e reflexões que constituíram as notas de campo. Tais registos facilitaram a observação e análise de todos os procedimentos pedagógicos, permitindo uma recolha exaustiva de dados, o que possibilitou uma visão mais global e precisa no momento da apresentação dos resultados.

Segundo Coutinho (2008) “os meios audiovisuais são técnicas usadas pelos professores nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informação seleccionada previamente” (p.28). Para a autora, a fotografia “é uma técnica de excelência na investigação-ação”, o vídeo é uma “ferramenta indispensável” e a gravação áudio “revela-se de muita utilidade”.

Para Moura (2003) as imagens registadas em vídeo ou fotografia funcionam como um tipo de memória; elas permitem fazer um inventário dos acontecimentos e verificar como, onde e quando certos tipos de comportamento ocorreram. Devido à

perturbação que este método de recolha de dados possa causar (Moura 2003), optei pela sua utilização apenas no terceiro ciclo da investigação.

3.8.6.TRIANGULAÇÃO

A triangulação dos dados, permite utilizar diferentes fontes para a obtenção de evidências. Segundo a perspectiva de Cohen & Manion (2002, p. 331) o (...) uso de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano é chamado de triangulação.

O recurso à triangulação, é para Stake (1995), indispensável, uma vez que permite aumentar a credibilidade das interpretações que o investigador faz. Neste estudo, decidiu-se por uma triangulação de dados onde as informações recolhidas foram analisadas possibilitando o cruzamento de pontos de vista, evitando, conclusões tendenciosas. Além disso, compreendeu-se que para uma correcta triangulação se, deve utilizar também mais do que um tipo ou técnica de observação, que como afirma Graue (2003, p.128), fazendo uso de métodos diversos pois isso é fundamental para a recolha de dados.

3.9. QUESTÕES DE ÉTICA

Parte-se do princípio que uma investigação coloca em causa dois valores fundamentais: a crença no valor e necessidade da investigação e a crença na dignidade humana, nos seus contextos de vida e o direito à privacidade (Esteves, 2008; Tuckman, 2000). Isto implica que o investigador faça uma avaliação cuidadosa da aceitabilidade do seu estudo. Segundo Tuckman (2000) o investigador deve considerar as seguintes obrigações, antes de iniciar qualquer investigação: salvaguardar a integridade física, mental e moral dos participantes; assumir a confidencialidade dos resultados e obedecer aos princípios deontológicos da investigação na área científica em que o investigador opera. Em qualquer estudo há que ter em conta os códigos de princípios éticos para a investigação que envolve seres humanos, mais concretamente, crianças e jovens. “O princípio da responsabilidade ética e a garantia “O princípio da responsabilidade ética e a

garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades são quesitos morais que requerem tanto mais a interpelação da consciência do investigador, quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm” (Esteves, 2008, p. 107). Todos os procedimentos utilizados na recolha de dados requerem grande proximidade entre a investigadora e os participantes.

4.DESCRICÃO DA AÇÃO

4.1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO

O Contexto deste estudo foi a Oficina de Expressão Dramática que decorreu de 1 de Abril a 30 de Junho de 2013. Durante este espaço de tempo desenvolveram-se sessões de preparação com regularidade semanal, duas apresentações públicas e duas idas ao teatro. Em anexo apresenta-se um organigrama mais pormenorizado destas actividades (anexo I).

Uma vez que se trata de um estudo de natureza qualitativa, o plano de investigação, elaborado conforme o modelo de Elliot (1994), foi organizado em três ciclos.

O plano de investigação foi delineado de acordo com as seguintes medidas/estratégias de intervenção: numa primeira fase, procedeu-se ao preenchimento de um questionário-inquérito (avaliação intermédia), no sentido de avaliar o envolvimento e as capacidades dos alunos nas actividades da oficina de teatro. Os dados recolhidos fazem parte uma amostra composta por 18 alunos do ensino básico. Numa segunda fase, procedeu-se a uma avaliação final do projeto, em que se procurou apurar o impacto desta atividade artística nos alunos, realizaram-se entrevistas semiestruturadas e, por último, a documentação produzida ao longo do projeto foi analisada e submetida a tratamento a fim de se extrair informação pertinente.

No organigrama que a seguir se apresenta estão referenciados os diferentes passos desta pesquisa, assim como a sua distribuição no tempo.

Organigrama da Investigação

2012/2013	Revisão da literatura	Observação participante	Questionários	Notas de campo	Entrevistas	Gravações de vídeos	Tratamento dos dados	Análise dos dados
Nov	x							
Dez	x							
Jan	x							
Fev	x							
Mar	x							
Abri	x	X	X	x				x
Mai	x	X		x		x	x	x
Jun	x	X		x			x	x
Jul	x	X	X		X	x	x	x
Ago							x	x

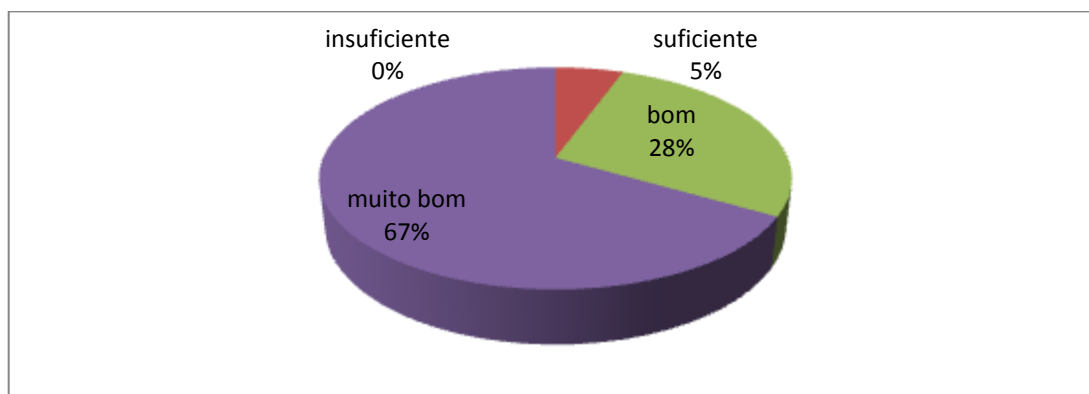
No fim do primeiro mês da parte prática do projeto, foi proposto aos alunos o preenchimento de um questionário-inquérito, com o objetivo de proceder a uma avaliação intermédia do projeto. Esta avaliação corresponde ao trabalho realizado pelos alunos, durante o mês de Abril 2013, decorridos já 12 sessões de trabalhos. Com este documento, pretendeu-se avaliar as competências desenvolvidas no âmbito das atividades da oficina, até a data realizadas. Após o seu preenchimento, o documento foi submetido a um processo de tratamento, realizado pelo investigador do qual resultaram os seguintes dados:

4.2. Questionário-Inquérito – avaliação intermédia

A – Oficina de Teatro e Expressão Dramática	nº participantes: 18 alunos
---	-----------------------------

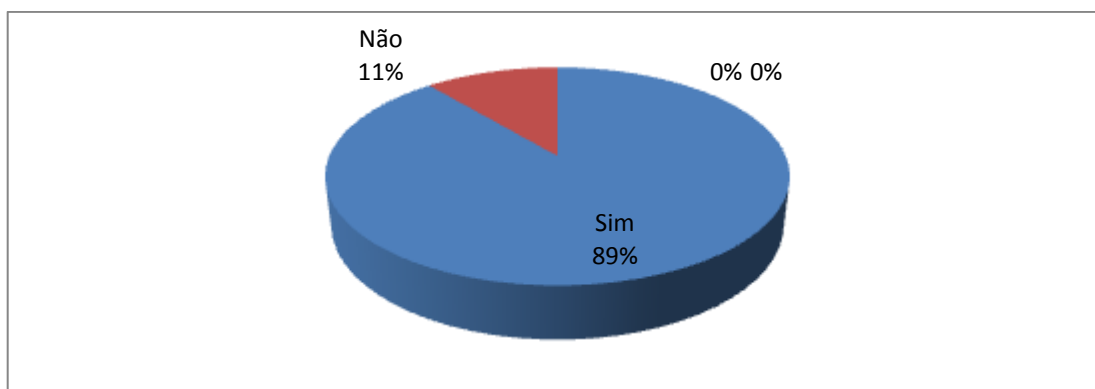
1. O meu desempenho na oficina de teatro tem sido:

Insuficiente	0%	(0)
Suficiente	5%	(1 alunos)
Bom	28%	(5 alunos)
Muito Bom	67%	(12 alunos)



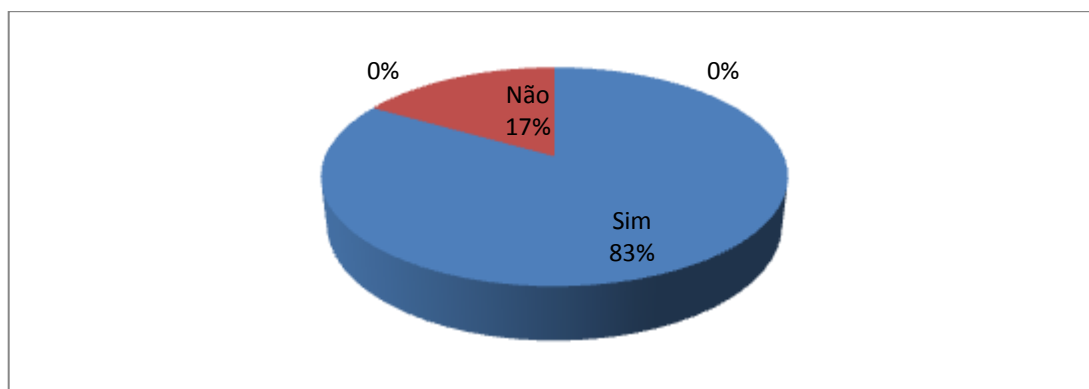
2. Com a minha participação nas atividades da oficina o meu desempenho a nível escolar melhorou:

Sim	89%	(16 alunos)
Não	11%	(2alunos)



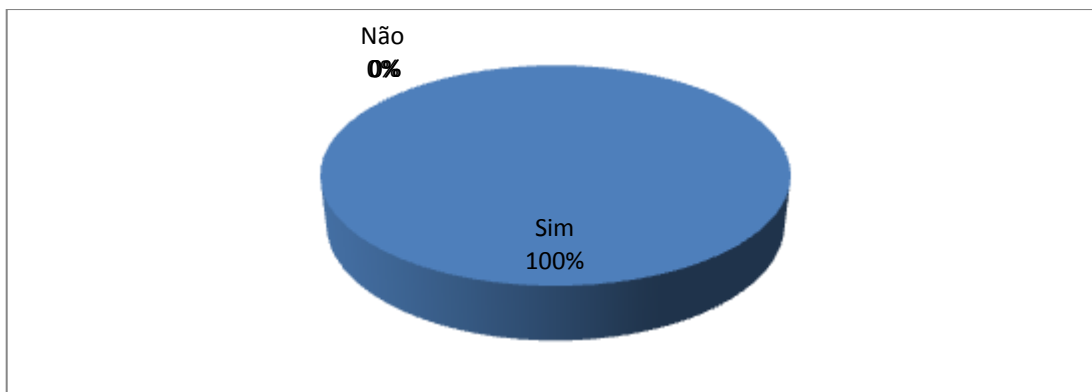
3. Registei uma evolução significativa na execução dos exercícios durante as sessões.

SIM	83%	(15 alunos)
NÃO	17%	(3 alunos)



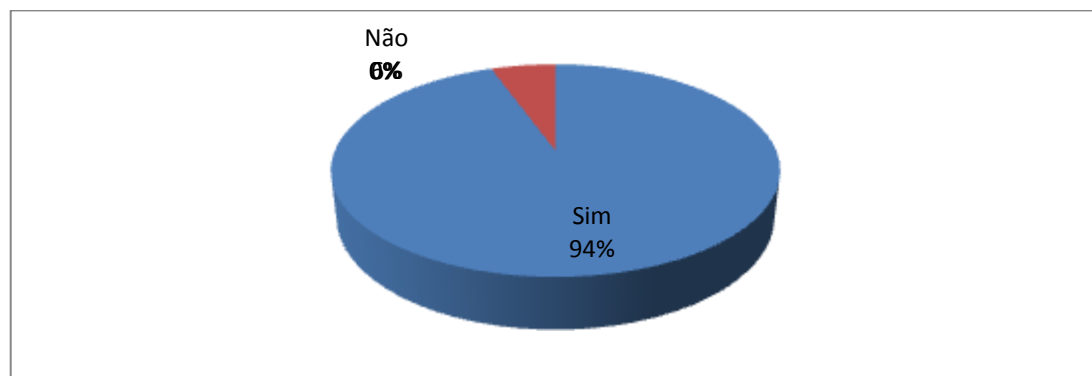
4. O espaço onde decorrem as sessões apresenta as condições necessárias ao bom funcionamento das atividades.

SIM	100%	(18 alunos)
Não	0%	(0 alunos)



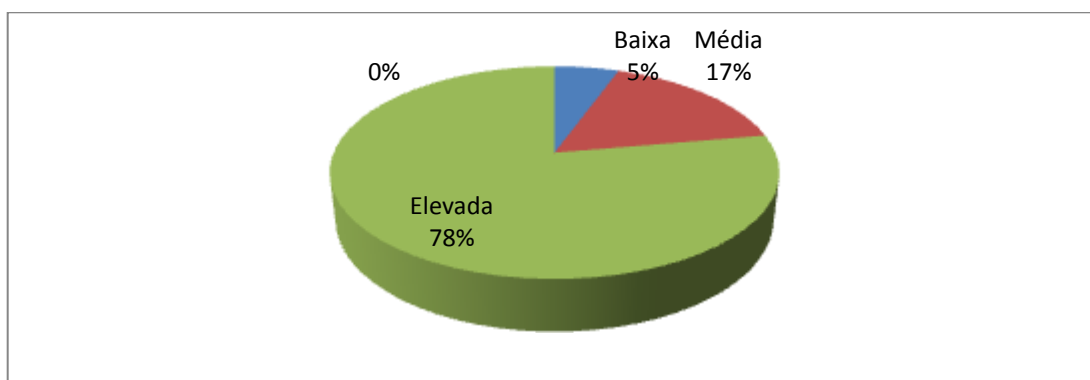
5. O horário das sessões (sexta-feira - 16.00-18.00 e sábados – 08.30-10.30) satisfaz.

Sim	94%	(17 alunos)
Não	6%	(1 aluno)



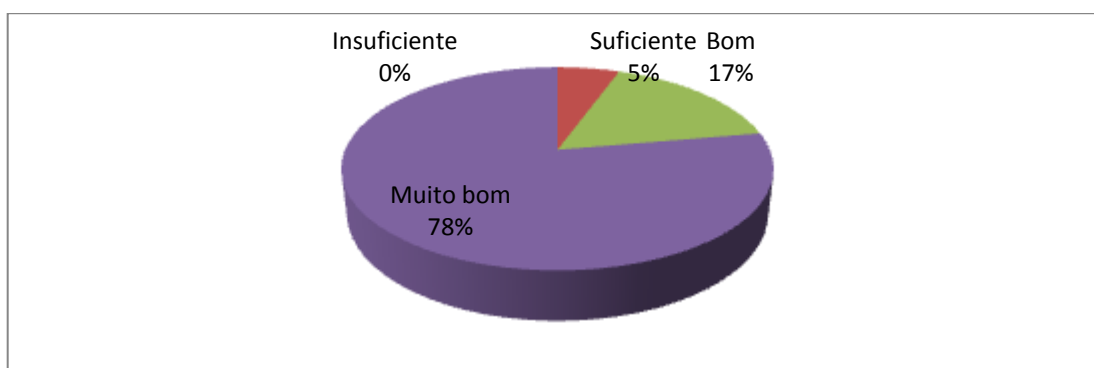
6. Os exercícios apresentam algum grau de dificuldade:

Baixo	5%	(1aluno)
Médio	17%	(3 alunos)
Elevado	78%	(14 aluno)



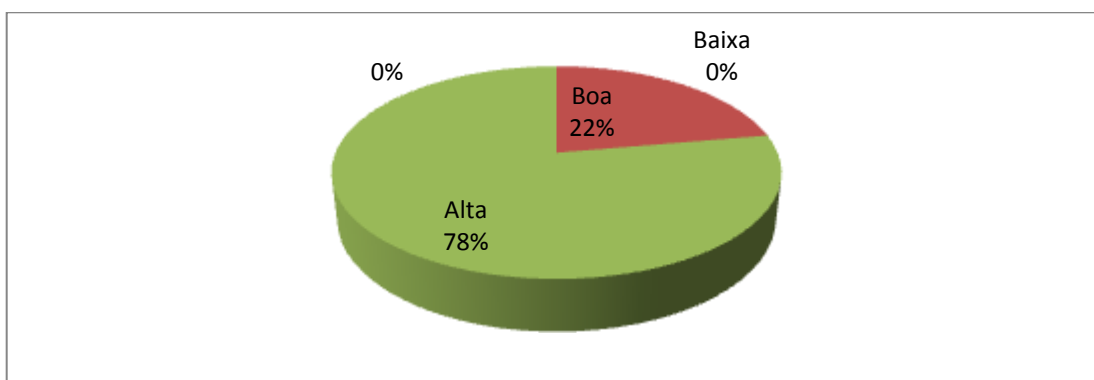
7.O meu relacionamento com os colegas tem sido:

Insuficiente	0%	(0)
Suficiente	5%	(1 alunos)
Bom	17	(3 alunos)
Muito bom	78%	(14 alunos)



8. A minha motivação em relação à frequência desta oficina é:

Baixa	0%	(0)
Boa	11%	(4alunos)
Alta	89%	(14alunos)



Os resultados obtidos após o preenchimento do questionário-inquérito, no que respeita ao envolvimento dos alunos nas atividades da oficina, são muito interessantes. Sobre os níveis de motivação, 89% (14 alunos) dos inquiridos consideraram que são altos e 11% (4 alunos) consideraram-nos bons. No que concerne a saber se as atividades da oficina estão relacionadas com o melhoramento no desempenho escolar, 89% (16 alunos) dos inquiridos disseram sim, enquanto 11% (2alunos) responderam não. Outro dado que merece igualmente atenção diz respeito ao relacionamento entre os alunos: 78% dos inquiridos (14 alunos) afirmaram que o relacionamento foi muito bom, 17% (3 alunos) considerou-o bom, enquanto 5% (1aluno) considerou o relacionamento suficiente. Outro dado que ressalta tem a ver com o espaço onde decorreu a oficina: todos os alunos responderam que o espaço reúne as condições necessárias. Neste sentido, pode-se afirmar que o trabalho até então realizado teve um impacto francamente positivo nos participantes, atuando diretamente nas aprendizagens ao nível das componentes técnica, instrutiva e sociocultural.

4.3. DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Empenhado em realizar uma investigação cuja finalidade era investigar a importância do teatro na educação integral da criança, procurei uma metodologia de pesquisa que me possibilitasse intervir na realidade. A minha escolha, como já foi relatado, recaiu sobre a investigação-ação, na modalidade formulada por Elliot (1994).

O plano de investigação, elaborado conforme o modelo de Elliot (1994), foi organizado em três ciclos

4.3.1. Descrição do ciclo um

No primeiro ciclo, desenvolvido entre Novembro de 2012 e Janeiro de 2013, efectuei a revisão da literatura relacionada com os temas em estudo – educação artística, teatro e educação –, e também sobre metodologias de investigação, com o intuito de encontrar a mais ajustada aos objectivos do estudo. A revisão foi sempre apoiada nas teorias e práticas contemporâneas de vários autores internacionais.

Durante este ciclo realizaram-se contatos com o diretor da escola, com os alunos participantes, encarregados de educação e com uma colaboradora, realizando-se quatro reuniões, sempre com a preocupação de reflectir e avaliar o que se passou na reunião anterior e preparar a seguinte.

Primeira reunião

No dia 24 de Novembro, pelas 18 horas e 30 minutos e com a duração de uma hora e quinze minutos, realizei a primeira reunião com a participação de alguns encarregados de educação – contactados via carta, entregue em mão pelo educando – e uma professora, também atriz, contactado oralmente para colaborar no projeto. A professora é o meu par pedagógico nas aulas de teatro, desde 2004. Nesta ocasião foi apenas convidada a assistir à reunião para conhecer o projecto.

Para a utilização do espaço da reunião pedi autorização oral ao director da escola. Conduzi informalmente a reunião. De início, apresentei-me aos convidados e convidei-os também a fazerem uma curta apresentação. Em seguida, apresentei o tema do projecto, expliquei as suas finalidades, a razão pela qual pretendia

implementar tal projecto. Na reunião conversou-se sobre a pertinência do estudo, a contribuição do mesmo para a construção da identidade dos alunos, e sobre a importância do teatro no desenvolvimento da criança.

No final da reunião os encarregados de educação mostraram-se abertos à cooperação, disponibilizando-se a facultar todos os materiais necessários e a conversarem com os alunos sobre temas do projecto, quando solicitados, ou a deslocarem-se à escola para outro qualquer tipo de actividade. Perante tal disponibilidade, ficou agendado novo encontro, numa fase mais avançada do projecto, para que os encarregados de educação cooperassem mais de perto no projeto.

Segunda reunião

No dia 7 de Janeiro de 2013, reuni com a professora e formalizei o convite para colaborar na pesquisa na qualidade de observador participante (ver Anexo). Dialogámos sobre a declaração do problema, a pertinência do mesmo e sobre os temas marcantes do estudo – educação artística, teatro e educação. Nessa ocasião decidiu-se encaminhar um pedido formal de autorização junto aos órgãos de gestão da escola para implementação do projecto (ver Anexo C). Uma outra reunião ficou agendada para o dia 19 de Janeiro, com o objectivo de conversarmos sobre as finalidades, questões-chave e método de investigação.

Terceira reunião

No dia 19 Janeiro de 2013, pelas dezassete horas, reuni-me com a minha parceira (observadora) na investigação para debater e ajustar as finalidades e as questões-chave da investigação. Discutimos também alguns métodos de investigação, as suas características, desvantagens, vantagens e potencialidades. Depois de analisados alguns métodos a escolha recaiu sobre a investigação-acção – modelo de Elliot (1994). Durante a conversa foram também abordados assuntos relacionados com questões mais pessoais como: o envolvimento necessário no projecto; a cooperação; a disponibilidade de horários; o papel do observador. Foi agendada outra reunião, com o objectivo de discutir, refletir e aprofundar os conhecimentos sobre o método de investigação-ação. Propus também que nessa

reunião se trabalharia a forma como seriam recolhidos os dados necessários ao estudo.

Quarta reunião

No dia 27 de Janeiro de 2013, pelas dezassete horas, reuni-me novamente com meu parceiro na pesquisa para reflectir e decidir sobre os passos seguintes na investigação. Conversámos sobre o método de investigação-ação, sobre os instrumentos de recolha de dados e sobre o seu tratamento; também sobre o papel do observador como elemento essencial para a construção das notas de campo. Definimos o questionário como meio privilegiado para a recolha de dados, pela sua rapidez na aplicação e facilidade de tratamento. Nessa reunião também discutimos sobre os meios audiovisuais a implementar na sala de aula, e sobre questões técnicas, como a capacidade de armazenamento de imagens e áudio, ou a visibilidade desses meios na sala. Foram também abordados assuntos referentes ao anonimato dos participantes e à ética inerente a este tipo de estudo. Neste sentido elaborei com a observadora um pedido de autorização do uso da imagem e dos trabalhos dos alunos a entregar aos encarregados de educação (ver Anexo G).

Resultados alcançados no ciclo um

Durante este ciclo as reflexões em conjunto e as decisões tomadas de forma consensual potenciaram a colaboração entre mim e o meu parceiro na investigação. Este ciclo evidenciou as potencialidades do trabalho em equipa de forma colaborativa, e serviu para iniciar a implementação do ciclo dois com uma estratégia bem delineada e assente em pressupostos bem fundamentados.

Os resultados alcançados no ciclo um podem ser assim resumidos:

- envolvimento dos encarregados de educação no projecto;
- constituição e envolvimento da equipa de trabalho;
- redefinição do problema e da pertinência da investigação;

- seleção do método de investigação;
- definição dos instrumentos de recolha de dados.

4.3.2. Descrição do ciclo dois

O ciclo dois decorreu durante os meses de Fevereiro e Março. Neste período foram realizadas duas reuniões: uma com os encarregados de educação e uma entre os elementos da equipa de investigação.

Primeira reunião

Dia 15 de Março de 2013, pelas dezoito horas e trinta minutos, realizei a reunião com os encarregados de educação, convidados por carta que lhes foi entregue pelos respectivos educandos. Na reunião estava também presente o observador que, como combinado no ciclo um, ia tomando notas e fazendo registos escritos das questões colocadas pelos encarregados de educação sobre o projecto, dos argumentos e explicações apresentadas pelo investigador, ou de alguma informação interessante para a pesquisa recolhida em conversa entre os encarregados de educação. A reunião teve como finalidade fornecer dados sobre o uso do teatro em contexto educativo e obter autorizações para uso de imagens e trabalhos dos alunos. Nesta reunião fiz referência aos procedimentos éticos inerentes a uma investigação científica, mencionei a possibilidade dos participantes manterem o anonimato, bem como aspectos relacionados com a implementação do projecto em contexto de sala de aula.

Aproveitei a ocasião chamando a atenção dos presentes para as vantagens do uso da máquina fotográfica e da máquina de filmar, fazendo referência à capacidade destes meios para captar pormenores dos trabalhos dos alunos, e à facilidade de armazenamento e manuseamento de informação em futuras consultas. Expliquei também que as fotografias e gravações em vídeo obtidas através desses suportes seriam para usar como memória, auxiliando na recolha e na análise dos dados.

Foi também informado aos encarregados de educação que sempre que fosse necessário os alunos seriam solicitados a trazerem algum material que fosse pertinente no decorrer do projecto. Todos os encarregados de educação responderam afirmativamente à solicitação.

Agradei a todos o interesse e a disponibilidade demonstrada, e também as palavras de incentivo no prosseguimento deste projecto.

Segunda reunião

No dia 25 de Março de 2013, pelas dezassete horas, reuni-me com a minha colega colaboradora na pesquisa para ultimar a intervenção pedagógica e planificar as atividades. Seleccionámos e preparámos os materiais e os recursos necessários, definimos todos os passos a seguir. Identificámos a localização para colocação dos materiais para a captação de imagens, refletimos sobre a sua utilização, optando pela sua dissimulação na sala de aula. Os métodos e técnicas de recolha de dados foram também alvo de estudo e reflexão nesta reunião, que terminou ao fim de aproximadamente duas horas de trabalho.

Os resultados alcançados no ciclo dois podem ser assim resumidos:

- maior envolvimento dos membros da equipa de trabalho;
- conhecimento do uso do vídeo e fotografia em contexto educativo;
- obtenção de autorizações para uso de imagem dos alunos;
- planificação das atividades e estratégias a implementar no ciclo três.

4.3.3.Descrição do ciclo três

O ciclo três desta investigação decorreu de 1 de Abril a 2 de Julho. Neste ciclo concretizaram-se dois passos fundamentais: implementação da intervenção pedagógica e avaliação do projeto em estudo, que envolveu 18 alunos, um investigador e uma colaboradora.

O grupo teve duas aulas semanais (excepto na primeira semana, período em que aulas foram diárias porque os alunos estavam a gozar as férias de Páscoa),

com a duração de noventa minutos, onde foram realizados exercícios teatrais de improvisação (alguns são sugeridos por Olga Reverbel, Augusto Boal ou Viola Spolin), criações espontâneas e montagens cénicas a serem apresentadas aos colegas e familiares

Enquanto observador participante, tive que desempenhar um papel duplo: organizar e dinamizar as actividades da Oficina por um lado, e observar e recolher dados por outro. Desde a primeira sessão da Oficina, que assumi uma postura de observador atento. De forma sistemática, registei notas após todas as sessões numa espécie de diário. Não se tratava de descrições detalhadas e sequenciais mas antes anotações referentes a episódios, acontecimentos inesperados, dúvidas e pensamentos (Bogdan & Biklen, 1994) considerados relevantes para as questões que, desde a primeira hora deste estudo, serviram de fio condutor a esta investigação.

Ainda numa fase embrionária deste trabalho, efetuou-se um levantamento de dados no balanço do primeiro ciclo de actividades da Oficina. Após a apresentação pública, apliquei um questionário aos participantes e outro aos respectivos encarregados de educação com o objectivo de perceber de que forma era percebida a Oficina, quer pelos alunos, quer pelos encarregados de educação. Após o visionamento dos vídeos da apresentação pública, fizeram-se apreciações de carácter oral, e por intermédio de um questionário, para poder colher respostas de todos os alunos para uma avaliação final. A totalidade das respostas foi registada por mim e encontra-se em anexo.

Dos quinze questionários entregues aos Encarregados de Educação através dos participantes, doze foram respondidos. A análise dos dados colhidos permite-me dizer que todos os encarregados de educação se aperceberam do interesse e da evolução manifestadas pelos seus educandos. Alguns referem que este trabalho aumentou a auto-estima dos seus filhos e outros referiram a alegria que as crianças manifestaram pelo trabalho em conjunto.

Sobre esta atividade na Escola, todos estavam de acordo que era importante. Um encarregado de educação referiu mesmo: “Acho que é um trabalho muitíssimo bom e que os resultados são visíveis em todos os sentidos, e que se deve continuar porque é um espaço de criatividade e crescimento pessoal para os alunos, sendo uma mais-valia para a formação da personalidade de qualquer criança.”

Doze alunos, responderam ao questionário. De um encontro tido com os alunos no último dia da apresentação, registaram-se respostas de doze dos alunos presentes, tendo alguns desses respondidos mais tarde por escrito ao questionário. Neste balanço foi possível apurar que todos os alunos manifestaram interesse pelas actividades realizadas, ainda que em graus diferentes. O mais relevante terá sido um sentimento geral de satisfação quer relativamente às sessões de preparação (Eu senti ao longo das sessões de trabalho foi alegria, empenho e entusiasmo), quer no que diz respeito aos resultados (Senti entusiasmo em fazer uma peça de teatro bem sucedida.) ou ainda em termos de desenvolvimento pessoal (Senti que tenho talento para ser atriz)

Sobre o que aprenderam com o projecto, os alunos referiram desde aspectos práticos do saber estar em palco a aspectos de carácter mais pessoal, como “perder a vergonha”. Referiram igualmente o desenvolvimento de competências sociais tais como trabalhar com outros e pensar em problemas ambientais.

Sobre o que disseram sentir durante a realização do trabalho, saliento a alegria e entusiasmo, por um lado, e a emoção e ansiedade, por outro.

Posso referir ainda que os comentários feitos pelos alunos durante o visionamento dos vídeos dos espectáculos foram oportunos e reveladores de um certo sentido crítico. Conseguiram apontar falhas e dar sugestões para a sua resolução.

Um outro dado que parece confirmar o interesse manifestado pela maioria dos alunos participantes foi o índice de assiduidade, tendo em conta que se tratava de uma atividade facultativa que decorreu nos tempos livres dos alunos. A maioria dos alunos esteve presente em quase todas as sessões, sendo que nem todos as crianças iniciaram na mesma altura.

4.3.4. Oficina de teatro

A montagem e realização de um espetáculo teatral dentro do âmbito profissional envolve uma grande equipa, começando por um diretor e um elenco de atores, sonoplasta, figurinista, técnico de luz e cenógrafo, todos escolhidos pelo diretor de acordo com sua idealização da peça.

O diretor, com um texto teatral previamente escolhido, reúne o elenco, e realiza a leitura do texto, já atribuindo os papéis aos atores que considera mais aptos a cada personagem. Após algumas leituras iniciais, o diretor passa aos ensaios onde realiza as marcações, ou seja, determina a posição e os movimentos das personagens em cada cena. Também algumas características e traços dos personagens são por ele dirigidos.

De acordo com o tema do texto escolhido, das personagens da história, realiza-se uma pesquisa para aprofundar o conhecimento sobre cada assunto a fim de tornar mais rica a interpretação dos atores e a realização do espetáculo como um todo.

Paralelamente aos ensaios, outros elementos do espetáculo, de importância, começam a ser determinados, como a iluminação, o cenário e os adereços cênicos, os figurinos e a trilha sonora.

Alguns diretores centralizam a realização do espetáculo nas suas próprias ideias, determinando minuciosamente tanto as personagens e o trabalho dos atores como dos outros profissionais envolvidos. Outros realizam um trabalho diferente, contando com uma participação mais efetiva da equipa no processo de criação e não só na execução.

No teatro educacional, não seguimos necessariamente esse tradicional esquema, principalmente com as crianças. O grupo responsabiliza-se por praticamente tudo: texto, cenário, figurino, adereços, músicas e iluminação (quando há recursos). A direção tem um enfoque diferenciado, também, como comento a seguir.

Tenho defendido o teatro, não como uma aula ou uma disciplina a mais, mas como um laboratório. Um laboratório onde se realizam experiências com formas de expressão, onde inventamos personagens, experimentamos sentimentos e criamos histórias. Com o pressuposto de que as atividades são experiências, e que, portanto, as hipóteses serão conhecidas e avaliadas após serem experimentadas, consideramos a possibilidade de “errar” como parte natural do processo. Pretendia, assim, criar um clima de maior liberdade nos nossos encontros, procurando evitar que o medo de não fazer certo representasse um obstáculo à atuação das crianças.

Sempre estabelecemos logo de início um tipo de acordo, com relação ao respeito às expressões de cada pessoa naquele espaço, considerando que manifestações negativas tendiam a desencorajar os colegas em novas tentativas, e

que isso em nada contribuiria com o nosso trabalho, e que teríamos um espaço reservado para avaliar o que estávamos fazendo. Esse acordo era lembrado nos primeiros encontros, e talvez em algum outro momento, mas não me recordo de ter presenciado qualquer evento que rompesse esse combinado. Penso que talvez tenha conseguido, com isso, um espaço protegido, favorável à livre expressão de cada um.

Os objetivos do laboratório de teatro são o desenvolvimento da criatividade das habilidades de comunicação e expressão, educação dos sentimentos e a espontaneidade. Algumas técnicas são apresentadas, como meio e não como fim, sendo este mais voltado para o desenvolvimento integral e educação dos sentimentos.

Os conteúdos desenvolvidos foram: as diferentes formas de expressão como a corporal, verbal, gestual e simbólica (envolvendo a mímica e a técnica de palhaço), a imaginação, a criatividade e a linguagem dos sentimentos (a partir das formas teatrais: comédia, drama e ainda através da música e da poesia). Os conteúdos estão interligados e são cumulativos, ou seja, cada novo conteúdo trabalhado pode englobar os anteriores.

A técnica da mímica desenvolvida com o grupo refere-se a uma representação onde alguns objetos importantes estão ausentes, mas que o ator consegue torná-lo visível ao espectador. Para tal, as crianças aprendem a descrever, com as mãos, superfícies diversas, como uma parede, uma bola, uma caixa ou uma corda, por exemplo. Fazem uma cena utilizando um determinado objeto, como uma xícara ou uma cadeira, e depois repetem sem o objeto.

O palhaço é uma figura cômica, e existe uma técnica para a sua realização, desde os seus movimentos exagerados, o seu modo de andar até à sua expressão facial. É uma personagem cujas ações são antecipadamente erradas, gerando novas ações atrapalhadas. De entre os movimentos do palhaço, desenvolvemos algumas ações como: andar, tropeçar, cair (sem se machucar), respirar, sentar, cumprimentar um companheiro, varrer, carregar coisas, lutar, entre outros. As cenas são criadas com ênfase nos movimentos e em ações simples, mas intercaladas de obstáculos com os quais o palhaço se atrapalha exageradamente.

Sobre os conteúdos, gostaria de comentar algumas observações constatadas em diferentes grupos de crianças. Nesta faixa etária (dez ou onze anos), elas têm um certo bloqueio com relação à fala, e muitas vezes, numa improvisação dramática,

tendem a falar baixo demais ou de forma estereotipada (como se estivessem lendo). A preocupação com a fala, em geral, provoca um certo estado de tensão, inibição, e a cena não flui tão naturalmente como seria desejável.

Percebi que quando dramatizavam utilizando a mímica, ou focávamos somente a linguagem corporal, o resultado era mais espontâneo, ainda que não houvesse domínio da técnica. A expressão fica mais rica, mais repleta de sentimentos. De fato, a comunicação corporal precede a verbal, e na representação dramática parece ocorrer o mesmo.

A técnica de palhaço tem um sentido interessante para as crianças. Em primeiro lugar, é extremamente lúdica, simples e engraçada, muito semelhante à forma de ser infantil. Mas o palhaço, enquanto personagem, parece-me ideal para dissolver a vaidade e a preocupação da criança com o erro, em cena.

O palhaço é engraçado quando erra, aliás, quase tudo dá errado para ele: ele cai, suja-se, rasga a sua roupa, não entende as coisas que lhe são ditas, expõe-se ao ridículo, e é justamente isso que o torna cativante e engraçado. A maioria das crianças identifica-se profundamente com o palhaço. Fisicamente o palhaço é solto, relaxado, e parece que as crianças, quando o representam, se soltam mais. Outras personagens que surgem depois do palhaço são representadas com mais soltura e, algumas vezes, conservam alguns de seus traços engraçados.

As formas teatrais da comédia, drama e outros temas (música e poesia) são apresentadas de forma bem simples e seguidas de uma dramatização. Elas parecem ajudar na organização mental da forma dramática, resultando em representações mais claras. Na comédia, os obstáculos à ação são facilmente superados, porém os personagens deparam-se com um obstáculo após o outro, ou seja, na tentativa de solucionar um pequeno problema, cria-se outro e outro, sucessivamente. No drama os obstáculos são mais difíceis de ser superados, envolvem grandes esforços das personagens. E na tragédia o conflito ou obstáculo não tem solução, e a cena desenrola-se apresentando todos os problemas gerados pelo obstáculo.

Procuramos relacionar com o nosso cotidiano, por meio de notícias e relatos de experiências das crianças, as situações que vivemos como comédia, drama ou tragédia. E a possibilidade de uma mesma situação desenvolver-se dentro dos três gêneros (em geral focalizo situações bem comuns, como, por exemplo, um desejo

de consumo infantil negado pelos pais, uma ida ao médico, um incidente de relacionamento na sala de aula). Posteriormente refletimos e discutimos sobre elas.

As atividades desenvolvem-se seguindo uma sequência. Primeiro, realizamos um exercício de aquecimento corporal, em geral uma brincadeira de agarrar, fugir ou realizar movimentos imitando máquinas, fenômenos da natureza, entre outros, voltando a atenção de cada um para o próprio corpo. E um aquecimento "dramático", por meio de um jogo, para criar o clima, integrar o grupo e preparar para a atividade.

Então desenvolvemos um exercício dramático que pode ser a criação de uma pequena estória, a partir de um tema levantado ou um conteúdo apresentado, ou o desenvolvimento de uma cena a partir de uma determinada situação, onde trocamos os papéis, como por exemplo, uma mãe levando seu filho ao médico, a criança dificultando o quanto puder, a secretária tentando distrair as crianças, o médico com pressa, uma mãe com vergonha, outra brava, outra comovida, e assim por diante. Todos no jogo simultaneamente, mas cada um atuando em seu momento. Depois trocam-se os papéis várias vezes. Esse é um dos jogos que as crianças mais apreciaram.

Programamos a montagem de um pequeno quadro para ser apresentada no final de cada mês de trabalho. Assim, havendo aproximadamente vinte e oito encontros, metade deles é destinada à criação e montagem de uma peça. Algumas dramatizações realizadas nas aulas são inseridas na montagem.

As peças são criadas pelo grupo. A partir de um tema previamente escolhido, relacionamos as experiências, cenas e situações do cotidiano que ilustram o tema, levantamos a posição do grupo sobre as questões relacionadas e a mensagem que tentaremos transmitir. A partir daí criamos um roteiro e as cenas. Não utilizamos texto escrito inicialmente, para que a linguagem oral preceda a escrita, tornando-a mais natural.

Todo o material cênico é coletado, construído ou improvisado pelo próprio grupo, procurando favorecer o envolvimento de todos com a montagem, mesmo de quem, porventura, não desejar atuar na montagem.

As peças teatrais constroem-se a partir de uma chuva de ideias, que só acaba no dia da apresentação. É um período muito empolgante, por um lado, e às vezes causa algum cansaço, mas que as crianças encaram com muito empenho e alegria visível nos rostos. A saída que encontrei, para não tornar tão exaustivo o processo, é justamente tentar deixar a representação ser a mais natural possível, lembrando

sempre que a criança representa do seu jeito. Às vezes, quando a criança tem dificuldade por estar inibida, peço para alguém dar uma ou mais ideias de como poderia ser feito, ou eu mesmo faço de duas ou mais maneiras diferentes (para que a própria criança possa equacionar a sua atuação).

A representação para uma plateia formada pelos colegas e familiares das crianças é um momento muito esperado e desejado. A grande expectativa tende a gerar uma certa dose de ansiedade com relação à apresentação. Aí é o momento de voltar ao primeiro encontro e lembrar o sentido de nosso trabalho: experiência.

Enfatizo que o mais importante já foi realizado, e que a apresentação é para mostrar aos colegas, pais e encarregados o resultado dessas experiências.

A plateia também é preparada no mesmo sentido. Apresentamos os objetivos do nosso trabalho, a ideia do laboratório e lembramos que não se trata de um grupo profissional, mas um grupo infantil e que a receptividade da plateia ajuda as crianças a sentirem-se mais seguras.

A peça final girou a volta das vertentes ecológica, escolar e familiar, e conta a estória de menino que no caminho da escola para casa, preocupado com as lições que aprendeu na aula, deitou-se à sombra de uma árvore e adormeceu. No seu caminho aconteceram coisas interessantes. Tinha até uma árvore que falava. A peça fala ainda dos problemas escolares, três alunas preocupadas entre livros e cadernos, comentam os seus problemas, nomeadamente a falta de debate na escola, a postura autoritária do professor, estratégias de ensino, a necessidade de remuneração aos alunos porque elas consideram-se trabalhadores e ressaltam que estudar é um trabalho como qualquer outro. Tudo isso intercalado com algumas brincadeiras tradicionais que deu um cunho lúdico e pedagógico à peça.

O roteiro foi criado primeiramente a partir das personagens que cada um queria representar e das ideias que tinham. Fiquei até surpreendido quando depois de um intervalo se dirigiram a mim dizendo que já tinham distribuído as personagens entresi, (eu quero ser a Simone porque é uma personagem muito divertida, eu vou fazer de Marta por é ela que dá sentido à estória, eu faço de Lúcia porque é uma personagem simples etc.). Afinal já tinham preparado o elenco sem que eu soubesse. Então levantamos as necessidades, construímos a estória onde poderíamos encaixar todos aqueles personagens e fizemos, então, a nossa adaptação.

O grupo, com a peça, teceu críticas às atitudes autoritárias e de desprezo dos adultos com relação às crianças, e também ao comportamento das crianças que consideram mimadas e impróprias ao seu desenvolvimento.

Foi emocionante, no final, a reacção da plateia pela forma como aplaudiram e acarinharam as crianças pelo trabalho, pois não é prática assistir a espetáculos em que os atores sejam crianças. Alguns pais comentaram que foram surpreendidos pelo desempenho, pela qualidade e consideraram que a evolução demonstrada pelas crianças é enorme e não tinham conhecimento da qualidade artística dos filhos. Podemos avançar ainda que a pedido dos pais decidimos fazer uma segunda apresentação no dia seguinte, e assim ficou combinado, mas a surpresa do segundo dia é que na plateia havia um responsável da escola salesiana que nos convidou a apresentar o trabalho na abertura do ano lectivo próximo, o qual nós aceitamos.

4.3.5. As entrevistas

As entrevistas foram realizadas após a apresentação pública e o visionamento dos vídeos. Pretendia-se com esta estratégia colher a visão dos alunos sobre as suas próprias acções para se poder confirmar, ou não, as inferências que o observador fez sobre as mesmas acções.

O tipo de entrevista utilizada permite, partindo dum quadro de referência já existente, alargar o conhecimento prévio de que se dispõe. Trata-se duma entrevista orientada por objectivos, funcionando as perguntas como tópicos para o entrevistado desenvolver. Para o efeito, elaboramos um guião da entrevista aos alunos (Anexo 3) estabelecendo os seguintes objectivos gerais:

- a) Recolher dados do aluno relativamente à percepção que este tem das actividades de teatro na escola;
- b) Recolher dados relativos à percepção do aluno no que diz respeito à interacção com os seus pares;
- c) Identificar características específicas da actividade “Teatro”.

As entrevistas realizadas aos adultos orientaram-se pelos seguintes objectivos organizados num guião (Anexo 4):

- a) Recolher dados relativamente à percepção que o adulto tem do aluno no contexto Oficina;

b) Recolher dados, por comparação, da atitude do aluno na Oficina de Teatro/Expressão Dramática e noutros contextos da Escola;

c) Recolher a opinião do adulto sobre o impacto que a Oficina de Teatro/Expressão dramática poderá estar a ter no desenvolvimento do(a) aluno(a) observado(a).

O recurso a este meio de recolha de informação permite assegurar uma melhor compreensão e integração da multiplicidade de aspectos a serem considerados, nomeadamente do significado que os sujeitos atribuem a determinados fenómenos, ou seja, traduz o modo como o sujeito organiza as suas experiências e, como tal, só podem assumir a sua verdadeira dimensão quando devidamente contextualizadas.

A par e passo com a realização das entrevistas fui fazendo a sua transcrição com a consciência de que: “A transcrição é um acto de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito, descarnando-o da autenticidade da situação vivida. (...) Daí as vantagens que decorrem da transcrição ser efectuada pelo próprio entrevistador, num momento imediato à realização da entrevista. (Esteves, 2008, p. 102)

Denzin, citado por Goetze e Le Compte (1984, p. 195), propõe seis critérios para validar a transcrição das entrevistas: (1) comunicação de conteúdo; (2) exprimir o interesse do entrevistado; (3) clareza das questões e respostas; (4) transmitir com precisão a intenção do entrevistador; (5) integrar nas questões do entrevistador a intenção e (6) gestão do potencial das respostas do entrevistado. Obviamente, na transcrição das entrevistas tentamos ter estes critérios em máxima atenção.

5. ANÁLISE DOS DADOS

O capítulo que ora se apresenta aborda de uma forma descritiva os dados obtidos, quer a partir dos questionários, quer a partir das entrevistas. Os dados foram utilizados como recurso de avaliação durante e no final do projeto. Os depoimentos foram organizados analogicamente e dispensados alguns poucos comentários que não se referiam à questão, mas que se encontram na sessão de anexos, no relato integral dos depoimentos das crianças. A partir do agrupamento por analogia, foram identificadas as categorias descritas a seguir.

5.1. Definição das categorias

I. Timidez

A timidez compreende um comportamento de retracção social, causada pelo estado de ansiedade gerado pela perspectiva da exposição do indivíduo diante de um grupo ou pessoa, que bloqueia e dificulta os seus processos cognitivos.

A timidez é apontada por Lindgren (1976) como um importante fator gerador de dificuldades escolares. O medo de errar e de ser gozado pelos companheiros, a ansiedade vivida pela criança cada vez que se encontra em evidência diante do grupo, fazem com que a mesma evite expressar-se verbalmente para o grupo (expondo suas ideias, propostas e sentimentos aos seus pares mais próximos).

A timidez relaciona-se diretamente ao auto conceito e à auto-estima, caracterizando-se pelo temor do julgamento do outro; assim, quanto pior o auto conceito e conseqüentemente a auto-estima, mais o indivíduo pode retrair-se. O tímido julga-se inferior e por isso preocupa-se com o julgamento que os outros estabelecerão a seu respeito.

A timidez pode variar bastante na sua amplitude, podendo atingir níveis mais graves e patológicos. Mas mesmo a sua manifestação mais amena traz, de alguma forma, um prejuízo para o indivíduo no âmbito pessoal e social. Certamente, esta não é uma questão de preocupação da psicologia clínica, mas principalmente da psicologia escolar, e deve ser tratada, em muitos casos, dentro da própria escola.

A timidez pode manifestar-se por dificuldades psicológicas ou pela falta de habilidades de comunicação e representa um obstáculo significativo para o desenvolvimento da espontaneidade. Devemos ainda considerar que a timidez acaba por funcionar como um mecanismo de defesa que justifica a não ação do

indivíduo, ou que se torna uma desculpa para fugir de certas situações. Pode acabar por tornar-se cómodo ser tímido, pois liberta o indivíduo de certas responsabilidades.

II. Criatividade

A criatividade é um potencial inerente ao ser humano, e o desenvolvimento deste potencial é uma necessidade. Esse potencial e os processos criativos não dizem respeito exclusivamente à arte, abrangem o ser humano em todos os seus aspectos e se faz necessária em todos eles: intelectual, afetivo, comunicativo, físico, artístico. Ozinga (1969) aponta a necessidade de relacionar os processos criativos ao todo, no ser humano: O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam (Ozinga, 1969:5).

A criatividade, enquanto categoria, contempla uma amplitude significativa por entremear-se a todas as outras. O substrato da criatividade é a imaginação, a sua dinâmica é lúdica e prazerosa, portanto é permeada de satisfação; gera novos símbolos e transforma qualitativamente o processo de comunicação; por fim, amplia o horizonte do conhecimento, integrando novas ideias, conceitos e experiências. A criatividade desempenha papel de relevante importância no processo de desenvolvimento da personalidade uma vez que favorece a livre expressão, condiciona a ação espontânea e facilita a comunicação (Novaes, 1982: 345).

Por essa razão, considero necessário um maior aprofundamento do tema assim como o estabelecimento de uma relação direta com o teatro, foco deste estudo, em capítulo exclusivo.

III. Motivação

Esta categoria compreende o sentimento de satisfação e prazer que conferem às atividades um caráter lúdico, capaz de gerar alegria e motivar os seus participantes.

Podemos definir a motivação como o fenómeno responsável por colocar o indivíduo em ação. É aquilo que o impele a agir. Ela é em primeira instância um estado de tensão, gerado pela vivência de uma necessidade.

A motivação compreende, então, um estado de disposição para a ação no sentido de uma busca da satisfação das necessidades humanas. Maslow (1970)

estabelece uma ordem hierárquica às necessidades humanas: fisiológicas (alimento, sono, etc.), segurança, integração e amor (família, grupo) e estima (aprovação, respeito), respectivamente acrescentando, a partir da sua teoria da personalidade, a auto-realização e a compreensão cognitiva. A concepção de auto-realização de Maslow, enquanto uma necessidade humana, leva o fator motivacional para um âmbito mais amplo, pois revela o desejo e a necessidade de desenvolvimento integral do ser humano.

Para Maslow (1970), quando as necessidades mais básicas estão satisfeitas (fome e dor, por exemplo), novas motivações surgem e elas referem-se à auto-realização.

A pessoa auto-realizada caracteriza-se pela orientação realista; aceitação de si, do outro e do mundo; espontaneidade; focalização nas atividades em lugar de si mesmo; necessidade de intimidade e privacidade; a autonomia; espiritualidade (que não se refere somente à religião); sentimento de identidade com o humano; valores democráticos; capacidade de relacionar-se profundamente; sensibilidade na apreciação; capacidade para diferenciar entre meios e fins; sentido de humor (mais filosófico que hostil); criatividade e resistência à aculturação (idem, 153-172).

IV. Comunicação e expressão

Comunicar é uma necessidade do ser humano, vital para o estabelecimento das relações interpessoais, sociais e da própria organização da sociedade, e acontece por intermédio da linguagem.

A linguagem é anterior ao pensamento, podendo este ser a própria fala interiorizada. Falar, principalmente para a criança, auxilia na estruturação do pensamento.

A exteriorização do pensamento, portanto das ideias do indivíduo, estabelece a comunicação e a interação social. A partir da interação social, a criança pode confrontar as suas ideias com as de outras. Esse confronto é imprescindível para que a criança desenvolva a sua autonomia intelectual, moral e social, pois diante de ideias ou respostas diferentes, precisa de reformular as suas hipóteses e debater sobre elas até chegar a uma resposta satisfatória para si mesma.

A habilidade de comunicar e expressar-se, embora sofra influência dos traços de personalidade, pode e deve ser desenvolvida no âmbito escolar, pois constitui uma necessidade básica para o seu desenvolvimento intelectual, emocional e social.

A habilidade de comunicação não se refere somente à capacidade de falar diante dos outros ou saber escrever. Ela envolve mais do que um ser humano, e assim uma interlocução, ou seja, a capacidade de comunicar algo de maneira organizada, clara e compreensível àqueles a quem se dirige a mensagem.

IV. Autoconhecimento

A personalidade humana é bastante complexa, e manifesta-se parcialmente nos comportamentos do dia a dia, sendo, a partir da sua manifestação, confrontada com os padrões culturais. A consequência ou reação provocada por determinada manifestação de um aspecto da personalidade pode inibir ou reforçar a sua manifestação, determinando o seu lugar na consciência ou no inconsciente.

Os papéis que o indivíduo desempenha no seu dia-a-dia oferecem uma delimitação da sua ação, podendo assim facilitar ou limitar a sua atuação, de acordo com o seu processo de identificação com o mesmo. A identidade do indivíduo constrói-se na somatória dos papéis que o indivíduo representa nas suas inter-relações.

Nem sempre, porém, o indivíduo conhece alguns papéis que representa, sendo, assim, inconsciente de si. E certamente, a qualidade das inter-relações fica prejudicada. A autenticidade é um elemento importante no relacionamento humano, e está relacionada ao desenvolvimento da identidade.

O crescimento psicológico, denominado por Jung de “individuação”, é um caminho para torna-se mais inteiro, integrando na consciência diversos aspectos da psique. É, portanto, um processo de desenvolvimento da totalidade psíquica, e atribui à existência um caráter de maior liberdade e de individualidade, no sentido de singularidade.

Conhecer e integrar na consciência aspectos desconhecidos da personalidade, aprendendo a aceitá-los em si, promove o desenvolvimento da tolerância em relação aos outros, e a noção de que um aspecto “negativo” não corresponde à totalidade do ser.

A identificação rígida com um único papel é patológica e pode representar um mecanismo de defesa face às manifestações espontâneas de outros aspectos da personalidade. Assim, consideramos importante o conhecimento dos diferentes papéis representados pela pessoa nas suas inter-relações e consequentemente a identificação de aspectos da sua personalidade, considerando que o ser humano é primordialmente social.

5.2. Análise por categoria

I. Timidez

	Depoimento das crianças	Falas transformadas
A2	<p>O teatro tirou minha vergonha</p> <p>O teatro faz você se sentir mais solto, mais animado. No teatro Há muitas coisas boas para aprender.</p>	<p>O teatro eliminou seu sentimento de vergonha ao se expressar.</p> <p>O teatro proporciona maior espontaneidade e motivação.</p> <p>Envolve coisas interessantes para aprender.</p>
A3	<p>Eu era muito tímida, agora não. Agora eu não tenho mais vergonha</p> <p>O teatro foi muito bom para mim. A peça de teatro foi muito legal. Vale muito à pena fazer teatro, porque pode mudar sua vida na timidez e muitas outras coisas.</p>	<p>O teatro ajudou a superar sua timidez</p> <p>Sente-se mais desinibida</p> <p>Enfatiza a importância do teatro na transformação de sua vida, principalmente no que se refere à sua percepção da própria timidez.</p>
A4	<p>Nós aprendemos várias coisas, como se expressar, ficar mais solto, assim podemos nos sentir melhor, sem vergonha.</p> <p>O teatro foi importante para mim, porque</p>	<p>Sente-se melhor por conseguir se expressar melhor vencendo a timidez.</p> <p>Ressalta a importância do teatro</p>

	antes eu era muito tímida (agora não sou mais). ...Agora sou mais bem humorada Nós ficamos mais à vontade.	na superação de sua timidez e a percepção de uma alteração positiva de humor, julgando-se mais bem humorada. Sente-se mais à vontade.
A5	Porque nós temos que se abrir e não ter mais vergonha. Nós temos que se abrir para o palco	Obrigatoriamente tem que se Despir do sentimento de vergonha e inibição Tem que se soltar

A6	Com o teatro eu fiquei com menos vergonha de falar em público, me soltei mais, fiquei mais alegre e fiquei muito mais criativa.	Sente-se mais solta, mais espontânea, mais alegre e mais criativa.
A7	Melhora minha maneira de falar e decorar as falas	Melhora sua fala
A8	...antes eu tinha muita vergonha de subir no palco e falar uma palavra, já agora que eu entrei no teatro, a vergonha acabou, eu subo no palco e falo quanto for necessário.	Antes de fazer teatro sentia-se muito inibida para falar em público, e agora se sente completamente à vontade para falar.
A9	Melhora as falas.	Melhora a fala
A10	Antes de fazer teatro eu tinha vergonha de tudo.	Desinibiu-se
A11	Fazendo teatro eu fiquei com menos vergonha. Eu acho o teatro muito legal, pois antes eu tinha muita vergonha e agora, com as peças, brincadeiras, e outras coisas que eu fiz com o grupo, me tiraram a vergonha. O teatro me ajuda a ser mais solta	Desinibiu-se Ressalta a importância do teatro na superação de sua timidez, considerando que o teatro ajudou-a a ser mais solta, mais espontânea.

A13	<p>Antes eu ficava escondido atrás da minha mãe, tinha medo de falar com as pessoas. Agora não sinto tanta vergonha.</p> <p>Agora não sou tão tímido como antes.</p>	<p>Melhorou sensivelmente com relação à timidez e inibição que eram excessivos</p> <p>Desinibiu-se</p>
A14	<p>Eu me soltei muito mais.</p> <p>Antes eu tinha muita vergonha de falar, agora me sinto mais feliz.</p> <p>Eu era muito tímida... Melhorei muito e agora não tenho quase nada de vergonha</p>	<p>Sente-se mais solta</p> <p>Diminuiu sua timidez e sente-se feliz por isso</p> <p>O teatro ajudou a melhorar sua timidez</p>
A15	<p>Antes de fazer teatro eu tinha vergonha de tudo, e agora que eu estou no teatro eu pude perder quase toda a minha vergonha, e isso me ajudou muito.</p>	<p>O teatro ajudou muito por fazê-la superar sua timidez.</p>

Os sujeitos percebem-se mais soltos, livres de sentimentos de inibição excessivos, mais à vontade para expressar-se livremente e assim relacionar-se melhor em grupo. A maioria considera o teatro importante fator de superação da timidez, e com isso sentem-se mais felizes, pelos sentimentos positivos decorrentes desse progresso. Com isso certamente poderão se manifestar mais espontaneamente, com menos ansiedade.

II. Criatividade

	DEPOIMENTO DAS CRIANÇAS	FALAS TRANSFORMADAS
A1	<p>Eu percebo que desenvolve a maneira de falar, o meu jeito de ser e minha criatividade.</p> <p>Fazer teatro vai melhorar na minha vida, as outras aulas com outras professoras são muito diferentes porque as outras aulas a gente usa mais a escrita, na aula de teatro</p>	<p>Percebe que desenvolve sua criatividade, sua personalidade e sua fala.</p> <p>A exploração da criatividade é nitidamente maior nas aulas de teatro que em outras aulas e, este é um fator positivo, que</p>

	nós usamos mais a criatividade.	proporcionará um melhor desenvolvimento.
A2	Melhora a minha criatividade.	Desenvolve sua criatividade
A4	O que eu achei, também muito legal é que no teatro a gente precisa usar muito a criatividade e eu adoro usar a criatividade.	A necessidade de se utilizar os próprios recursos criativos, vem ao encontro de suas expectativas e necessidades.
A6	Com o teatro eu fiquei com menos vergonha de falar em público, me soltei mais, fiquei mais alegre e fiquei muito mais criativa.	Sente-se mais solta, mais espontânea, mais alegre e mais criativa.
A7	O teatro me trouxe mais criatividade e imaginação	O teatro estimulou sua imaginação e criatividade.
A11	O teatro me deixa mais criativa.	Estimula a criatividade
A6	Desenvolve: minha criatividade, o meu senso de humor, minha agilidade e minha sabedoria.	Desenvolve sua criatividade, seu senso de humor, sua agilidade e amplia seus conhecimentos.
15	O teatro me ajudou muito nas aulas da escola, porque no teatro eu usei muita imaginação.	O exercício de imaginação, constante nas aulas de teatro contribuiu com outras atividades da escola.

Os sujeitos consideraram que o teatro explora muito o potencial criativo, exercitando a imaginação e promovendo um amplo desenvolvimento de sua criatividade e capacidade criadora. Valorizaram esse aspecto, ressaltando o prazer e a satisfação gerados nos processos de criação.

Eles sentiram-se mais soltos, espontâneos e livres em sua expressão e processos criativos, ressaltando a possibilidade de se utilizarem recursos expressivos variados, diferentes dos utilizados no cotidiano escolar.

III. Motivação

	DEPOIMENTO DAS CRIANÇAS	FALAS TRANSFORMADAS
A1	Porque eu me sinto muito mais feliz e aprendo mais	O teatro a faz sentir-se mais feliz e aprender coisas novas.
A2	O teatro faz você se sentir mais solto, mais animado. No teatro Há muitas coisas boas para aprender.	O teatro proporciona maior espontaneidade e motivação e isso traz satisfação. Envolve coisas interessantes para aprender.
A6	Fiquei mais alegre Melhora meus sentimentos como a alegria e a amizade, meu senso de humor...	Sente-se mais solta, mais espontânea, mais alegre e mais criativa. Atividade traz prazer proporcionando sentimento de alegria e desenvolvendo seu senso de humor.
A7	Eu me sinto melhor fazendo aula de teatro.	Fazer aula de teatro faz sentir-se melhor.
A8	O teatro é uma atividade que mais gosto, sempre quis fazer teatro. O teatro é só alegria... Me sinto alegre, com muita felicidade e muito engraçada. Muda a minha vida como: estou com mais alegria agora,...	Sente prazer. Sente-se muito alegre Sente-se muito feliz e melhorou seu senso de humor
A9	Pois me dá satisfação de me divertir.	Sente prazer

O teatro caracteriza-se, essencialmente, por uma atividade lúdica, que é realizada com prazer e proporciona um sentimento de alegria para aqueles que dela

participam, revelando um fator motivacional na sua prática. A motivação relaciona-se não simplesmente às atividades, mas também a algumas consequências identificadas pelas crianças como benéficas às suas vidas, tais como: senso de humor, alegria, criatividade e espontaneidade.

IV. Comunicação e expressão

	DEPOIMENTO DAS CRIANÇAS	FALAS TRANSFORMADAS
A4	Nós aprendemos várias coisas, como se expressar, ficar mais solto, assim podemos nos sentir melhor, sem vergonha. Nós ficamos mais à vontade.	Sente-se melhor por conseguir se expressar melhor vencendo a timidez Sente-se mais à vontade.
A5	Porque nós temos que se abrir e não ter mais vergonha. Nós temos que se abrir para o palco	Obrigatoriamente tem que se despir do sentimento de vergonha e inibição para se expressar melhor. Tem que se soltar
A6	Com o teatro eu fiquei com menos vergonha de falar em público, me soltei mais, fiquei mais alegre e fiquei muito mais criativa. Melhora minha maneira de falar e decorar as falas.	Sente-se mais solta, mais espontânea, mais alegre e mais criativa. Melhora sua fala
A8	As falas.	Melhora a fala
A13	Antes eu ficava escondido atrás da minha mãe, tinha medo de falar com as pessoas e agora não sinto tanta vergonha de conversar. Melhora a fala	Passou a se comunicar com as pessoas mais naturalmente. Agora se sente mais à vontade para conversar e se relacionar com pessoas.
A14		

	<p>Eu me soltei muito mais.</p> <p>Antes eu tinha muita vergonha de falar, agora me sinto mais feliz.</p>	<p>Sente-se mais solta</p> <p>Antes de fazer teatro, sentia-se muito inibida para falar, porém agora consegue expressar-se melhor verbalmente, e sente-se feliz por isso.</p>
A4	<p>Aprendi a me expressar melhor.</p> <p>Desenvolvo o meu corpo, pois eu me sinto mais relaxada.</p>	<p>Sente mais facilidade para se expressar e mais relaxada fisicamente.</p>

Os sujeitos identificaram uma maior facilidade de comunicação, principalmente por meio da fala. A facilidade relaciona-se com um desbloqueio gerado pela diminuição da timidez e com isso maior possibilidade e necessidade de exercitar a expressão verbal.

V. Autoconhecimento

	DEPOIMENTO DAS CRIANÇAS	FALAS TRANSFORMADAS
A1	O teatro me ajuda para que no futuro eu faça as coisas do meu jeito.	O teatro contribui para o desenvolvimento da própria maneira de ser
A2	<p>No teatro há muitas coisas boas para aprender.</p> <p>O jeito de fazer um teatro ou uma peça é fácil porque você tem que se sentir como a personagem.</p>	Colocar-se no lugar do outro faz com que se sinta como ele (personagem).
A5	O Teatro fez-me perceber várias coisas da vida, como as pessoas se comportam, como as pessoas é no dia a dia.	O teatro promove um conhecimento acerca dos comportamentos e papéis representados pelo ser humano em seu cotidiano.

A7	<p>No teatro desenvolvo o meu jeito de ser.</p> <p>No teatro aprendemos a fazer vários tipos de personagens, alegres, bravos, tristes, etc...</p>	<p>O teatro desenvolve a identidade.</p> <p>O teatro permite conhecer, por meio da experiência, diferentes tipos de papéis que podem ser representados pelo ser humano.</p>
A15	<p>No teatro eu descobri diferentes jeitos de ser, como: ser malvada, vingativa, mandona, boazinha, maluca, etc.</p>	<p>O teatro permite experimentar e conhecer atitudes e comportamentos humanos e refletir sobre eles.</p>

A possibilidade de experimentar os mais diferentes papéis permitiu aos sujeitos conhecerem mais sobre o comportamento humano, por meio da observação e reconhecimento dos diferentes papéis representados pelas pessoas e pelos próprios sujeitos em seu cotidiano, podendo relacionar-se por meio das personagens a aspectos de sua personalidade ou da condição humana, livremente.

Puderam conhecer-se melhor, e aos outros, reconhecendo alguns padrões de comportamento humano e as relações que se estabelecem a partir deles, podendo libertar-se de alguns padrões comportamentais pré-estabelecidos.

5.3. Síntese da interpretação dos dados

Os depoimentos dos sujeitos apontam para o reconhecimento:

- Do amplo desenvolvimento de seu potencial criativo;
- Da melhora de suas habilidades de comunicação e auto-expressão;
- Da superação da timidez;
- Forte motivação e satisfação tanto com as atividades desenvolvidas quanto com os resultados que elas revelaram em seu desenvolvimento;
- Da ampliação de seu repertório e do conhecimento de comportamentos e papéis representados pelas pessoas no cotidiano, possibilitando a reflexão sobre elas.

Os dados permitem observar que as atividades teatrais de facto atuam significativamente no desenvolvimento do potencial humano e que esse se constitui uma necessidade psicossocial do ser humano; assim como promovem um sensível amadurecimento psicológico, capaz de gerar relações qualitativamente melhores.

6. CONCLUSÕES

6.1. CRIATIVIDADE, TEATRO E APRENDIZAGEM

Iniciemos este ponto sobre a criatividade dizendo que se afigura difícil e muito complexo um esforço de definição do termo criatividade porque são várias as perspectivas que encontrámos na revisão da literatura.

Segundo a psicologia, a criatividade é um dos mais fascinantes fenômenos do ser humano. Está ligada às camadas mais profundas da psique humana, ao inconsciente. Portanto, a criatividade, ao contrário do que muitos pensam, não é privilégio dos gênios, cientistas, artistas, talentosos ou inventores: é uma função psicológica comum a todos, “é a disposição para criar que existe potencialmente em todos os indivíduos e em todas as idades, em estreita dependência do meio sociocultural” (Sillamy cit. por Gloton e Clero, 1976:33). A criatividade consiste no processo de imaginação ou fantasia (coletiva ou individual), no sentido de transformação da realidade, devendo ser estimulada desde cedo nos ambientes escolares. Para a criança, a atividade criadora está ligada ao lúdico, onde se reelabora a experiência vivida, edificando novas realidades de acordo com os seus desejos, necessidades e motivações.

Quanto mais rica a experiência de vida do indivíduo, maior será a sua bagagem criativa, e maior será o material disponível para a sua imaginação. Segundo Vygotsky (1990), memória, fantasia e imaginação, são funções psicológicas que se inter-relacionam, fazendo parte da composição do quadro da atividade criadora humana. Por isso Vygotsky define a criatividade como toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam apenas no próprio ser humano. Desta forma, tudo o que é externo ao homem, e que é produzido por ele, advém da sua imaginação: “Todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo assim como fantasia cristalizada” (1982, p.10).

A atividade teatral infantil, desenvolvida de forma lúdica e espontânea, constitui uma rica experiência para o desenvolvimento do potencial criativo das crianças. Além disso, segundo Vygotsky (1990), essa atividade contribui para: incremento das intenções voluntárias; formação e distinção dos planos da realidade e da fantasia; fortalecimento das noções de lazer e trabalho; interiorização de papéis

sociais e exercício da representação. O incentivo da espontaneidade nessas atividades não significa deixar que a criança se perca nos seus impulsos internos e gostos pessoais, mas dar-lhe orientação na organização dos seus jogos, no sentido de bem conduzir as suas realizações artísticas. O autor realça que o ensino das artes deveria ser parte indispensável da educação escolar pública, pois confere ao aluno uma ampla criação espontânea, ao mesmo tempo que requer do professor uma intervenção pedagógica precisa, para desenvolver o panorama cultural do aluno.

A criatividade humana é vista como uma manifestação de uma criatividade universal que resiste a tudo o que existe. Essa criatividade é cíclica, formada por acontecimentos que nascem, se desenvolvem e morrem. Ela não só mantém o que já existe, como também gera formas novas. É o avanço no sentido do novo. Da mesma maneira que o universo se cria continuamente a si próprio, a pessoa que aprende realiza incessantemente a sua natureza; pois o desejo de educação está intrinsecamente ligado à vida, é inato. Nesse sentido, a melhor educação é aquela que corresponde ao processo criativo.

Assim como a criatividade, o teatro é próprio do ser humano, qualquer pessoa pode representar dramaticamente. Tanto a criatividade como o teatro são necessidades humanas. A atividade teatral sugere vários dos atributos desejáveis à formação de uma personalidade criativa, oferecendo um espaço bastante fértil ao desenvolvimento do potencial criativo humano. A circunstância do jogo facilita a ruptura com a realidade estabelecida, promovendo-se novas perspectivas de atuação. A situação do jogo é apoiado pelas próprias delimitações de tempo e espaço, e possibilita ao indivíduo ou ao grupo a ocorrência de conteúdos do inconsciente.

O argumento imaginário do jogo teatral possibilita a atuação do indivíduo nos mais diferentes papéis, permite que experimente novas formas de ação e reação, até opostas, e que seja capaz de criar uma outra nova forma. A liberdade do jogo facilita a procura de algo e ser diferente, romper com alguns padrões preestabelecidos e conhecer o novo, e, assim, transpor para a sua vida real a sua experiência.

A atividade teatral alicerça-se na capacidade criativa e exige uma disposição de focalização do momento presente, do “aqui e agora”, exigindo a presença e participação do indivíduo por inteiro, atento aos estímulos que podem oferecer

subsídios para a sua atuação, e ágil na articulação das comunicações e conhecimentos de que dispõe. Esse é o exercício da espontaneidade. É agir livremente, de acordo com o momento presente e consigo mesmo. É poder entregar-se inteiramente à experiência, com pensamento, ação e sentimento integrados. A atividade teatral associa, logo, o pensar, o sentir e o agir do indivíduo, a partir da sua imaginação, mobilizando capacidades para o processo criativo. Mas não se trata apenas da criatividade individual, mas também coletiva.

O carácter transversal da criatividade permite-lhe ser uma “engrenagem em variadas áreas disciplinares, pelo que parece ser uma fonte inesgotável de estimulação”(Cañamero, 1998).

As instituições de educação, quer formais quer informais (em especial a Escola), podem desempenhar um papel importante no processo de desenvolver a *criatividade*. A prática pedagógica do professor, a concepção dos currículos, a existência de recursos, a atenção à dimensão contextual são, pois, variáveis importantes a ter em consideração para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, que pode assim contribuir de forma significativa para a aquisição de novo conhecimento. O pensamento criativo é essencial para a resolução de problemas, e saber resolver problemas é necessário para a sobrevivência, para o desenvolvimento da independência e para a realização de uma vida plena (Guilford, 1980).

O que parece não oferecer dúvida é que os alunos preferem aprender de forma criativa, explorando, manipulando, questionando, experimentando, testando e modificando ideias, ou seja, exercendo inquérito científico sobre o seu ambiente (Torrance, 1976). A *criatividade* tem que ser valorizada e encorajada pois as pessoas só aprendem o que sentem como compensador (Torrance, 1976; 1970). Numa aprendizagem criativa, os alunos estão preparados e dispostos a conceptualizar e a reorganizar as ideias até fazerem sentido e não apenas a memorizar e repetir o conteúdo (Oliveira, 1992).

A pessoa que desenvolveu totalmente a sua *criatividade* usa processos de referência e avaliação internos e, portanto, é difícil ser criativo se não existe motivação interna para a tarefa a ser executada. “É neste sentido que devemos trabalhar para desenvolver a motivação interna nos nossos estudantes, ajudando-os a adquirir conceitos e julgamentos individuais, capacitando-os assim a se tornar em indivíduos totalmente capazes de exercer o seu potencial criativo” (Wechsler, 1994)

Pensa-se que “a educação não consiste apenas em ensinar por condicionamento ou por repetição mas, sobretudo, favorecer o desenvolvimento da pessoa através do exercício das suas estruturas criativas ou de descoberta pessoal. Assim o que importa é promover na criança a responsabilidade por si própria e pela sua acção, favorecer o desenvolvimento das capacidades de imaginação e de criatividade, desenvolvendo o seu próprio auto-conceito e, assim, melhor a sua atitude para com a vida” (Portugal, 1991). É necessário que na educação a criança tenha possibilidade de, a partir das suas próprias competências e particularidades, criar o seu próprio desenvolvimento. Estou convicto que o desenvolvimento da criatividade pode incentivar a aprendizagem e assim contribuir para a autonomia crescente do aluno. Sabendo que o objectivo principal da educação é o de ajudar o individuo a tornar-se uma pessoa plenamente desenvolvida, tanto no domínio intelectual, como nos emocional e social, então as artes não podem ser descuradas, e sea educação deve desenvolver as potencialidades humanas é justo que também estimule uma das qualidades mais características do ser humano: a sua capacidade de criar e inovar a partir de situações comuns.

6.2. CONCLUSÕES

O trabalho agora apresentado pretende mostrar a importância de estabelecer uma prática pedagógica que valoriza a linguagem teatral, e consequentemente o desenvolvimento da criatividade e da poética pessoal como forma de gerar uma educação integral e assim melhorar o processo de ensino aprendizagem.

Os objetivos que estiveram na génese deste estudo: “Investigar a contribuição e a importância do teatro na educação integral da criança”; “Refletir sobre o potencial das actividades, teatrais enquanto espaços privilegiados de comunicação, interacção e criatividade, no processo ensino/aprendizagem” - surgiram de preocupações pessoais e profissionais com que me tenho deparado a nível da educação da criança e do adolescente.

A questão da educação e da aprendizagem é extremamente complexa e envolve inúmeros aspectos, desde a metodologia empregue, os conteúdos ensinados e as relações entre a experiência prévia do aluno e os conteúdos. Evidentemente, consideramos que o teatro enquanto recurso didático não constitui

por si só a salvação para os problemas da educação e da aprendizagem em especial, mas é sem dúvida um recurso valiosíssimo para o processo da educação integral da criança.

No nosso estudo privilegiamos os alunos como parceiros importantes e principais atores, reconhecendo que são capazes refletir sobre as suas próprias aprendizagens tornando-se, por isso, protagonistas na construção do próprio conhecimento.

Os resultados desta investigação suportam a ideia de que uma oficina de teatro/expressão dramática pode ter impacto no desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes, para além de proporcionar um ambiente de manifestação cultural e fantasia.

A interpretação e análise dos dados colhidos permitiram identificar factores implícitos nas atividades que proporcionam a construção de um ambiente estruturado e confortável que favorece a aprendizagem. Permitiram igualmente captar a percepção dos participantes sobre esse mesmo ambiente, sendo possível constatar a existência de um sentimento geral de satisfação e realização em concordância com a percepção do professor/investigador.

A interação social entre pares e com o professor coloca o aluno diante de conceitos, ideias e informações disponibilizadas socialmente, e a partir das relações o aluno passa a interiorizar os conceitos envolvidos, permitindo a transição do social para o individual, do potencial para o real, incentivando e promovendo a aprendizagem. No nosso caso, a metodologia envolvendo a linguagem teatral procurou estabelecer situações de interação social voltadas para o conteúdo e para a técnica, aliando-se dessa forma a aprendizagem de conceitos científicos com a aprendizagem da própria linguagem do teatro. Entendemos e procuramos demonstrar que a linguagem teatral, através da riqueza dos seus recursos, disponibiliza ao aluno uma maior quantidade de mediações semânticas, as quais acrescentam às mediações estritamente conceituais um sentido mais amplo, permitindo dessa maneira que o aluno se aproprie do conhecimento de maneira mais significativa.

A estrutura das atividades em grupos, subgrupos e ainda o trabalho de pares, possibilitou uma diversidade de experiências, facultou partilhas e serviu para ampliar a consciência de cada um e dos outros. Podemos afirmar que criticar, repetir,

observar, dialogar, ouvir os outros, são estratégias que proporcionam o desenvolvimento da autonomia e o sentido crítico, quando são desenvolvidas num ambiente com amplo sentido construtivo. Os trabalhos da oficina decorreram num clima de confiança mútua, com um carácter altamente lúdico onde o erro, a repetição e a correção nunca foram impedimentos, mas sim premissas para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem.

As respostas provocadas pelas observações durante as atividades de oficina, permitem perceber que as experiências vividas foram muito significativas, com uma forte componente de diversão e satisfação, num clima de alegria e fantasia, muito prazer e de práticas flexíveis proporcionando resultados muito positivos, promovendo laços de solidariedade e de afetividade que permitem a percepção de si e dos outros.

Penso que é por meio da arte e da educação, ainda, que podemos assegurar o pleno desenvolvimento humano. É no contexto educacional que podemos ajudar as nossas crianças e adolescentes a articularem o conhecimento com os sentimentos, o corpo e a imaginação, valorizando todos estes aspectos, e desenvolvendo uma auto-estima positiva. A escola é o lugar onde melhor se pode desenvolver e propiciar o desenvolvimento integral da criança, desenvolver a suas habilidades criativas e construir os seus valores humanos de forma integrada, pois é o espaço destinado à sua formação e conhecimento da realidade.

Como educador, com trabalhos na área artística com crianças, tive a possibilidade de observar e vivenciar a satisfação de crianças em participar de jogos tão simples e prazerosos quanto antigas brincadeiras de infância: as crianças querem fantasiar-se, brincar de faz-de-conta, dramatizando aquilo que lhes é mais significativo. Assim, é por meio de atividades que considero extremamente simples, por serem inerentes ao ser humano, que se faz um teatro educativo, um teatro criativo, como prática aplicada ao contexto escolar.

Os resultados apresentados demonstram importantes benefícios conseguidos por meio da prática teatral com crianças, durante a oficina. Foi comprovado um elevado índice de motivação dos alunos, para a realização das atividades e, principalmente, para o desenvolvimento das próprias potencialidades. Além de contribuir para o desenvolvimento pedagógico, o teatro promove o desenvolvimento psicológico e até promove resultados positivos ao nível de algumas dificuldades emocionais, ajudando o aluno a superar a sua timidez, a desenvolver um

autoconceito positivo, aumentando qualitativamente a sua auto-estima e a sua interação social. Também ativa o potencial criativo e imaginativo das crianças, aumentando as suas habilidades comunicativas, a sua capacidade lúdica e o seu senso de humor, contribuindo para o seu amadurecimento psicológico, tornando-as mais seguras e mais felizes.

Do ponto de vista psicopedagógico, o teatro é aplicável no contexto educacional, mostrando-se eficiente na recuperação de crianças com dificuldades de interação social, comunicação, autoestima e motivação, e assim a escola seria um lugar muito mais significativo, capaz de envolver largamente as crianças e os adolescentes, ajudando-os no desenvolvimento de uma autoestima positiva e de uma personalidade saudável, contribuindo para o amadurecimento psicológico, o desenvolvimento cognitivo e a criatividade.

No processo educativo, a inclusão do teatro, como prática de arte-educação, ou seja, como um meio para educar, torna-se altamente favorável ao processo educativo por contribuir, significativamente, com processos pedagógicos e psicológicos garantindo um desenvolvimento completo dos educandos.

Podemos concluir que o teatro, no contexto educacional, revela os seus maiores benefícios quando conduzido de maneira livre, construído pelo próprio aluno e dentro de um ambiente onde o respeito e as relações afetivas sejam cultivados. Deve privilegiar o desenvolvimento integral do aluno, a sua livre expressão e o desenvolvimento do seu potencial criativo, sendo que a técnica deve ser um meio e não um fim, pois fica evidente que nesta forma ele configura-se como um poderoso recurso psicopedagógico.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Coleção Em Foco. Porto: Asa Editores.
- ALLISON, B. (1972). *Art education and teaching about the art of Asia and Latin America*. London: VCOAD Education Unit
- ALMEIDA, C. (2007). *Por uma Escuta da Obra de Arte*. In Oliveira, M. (org.), *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: UFSM.
- ANTUNES, C. (2005). *A criação dramática: O fazer e o pensar – um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga. Acedido em 21 de Julho de 2009 em: <http://hdl.handle.net/1822/7293>
- AGUILAR, L. F. (2001). *Encontros de Teatro na escola. História de um movimento*. Porto: Porto Editora.
- AMORIM, T. A. (1995). *Encontros de teatro na escola. História de um movimento*. Porto: Porto Editora
- BASADRE, C.B. (1995). *Teatro y dramatización. Didáctica de la creación colectiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BERTHOLD, MARGOT. (1996) *História mundial do teatro*. Tradução de Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Editora Gradiva
- BARBOSA, A.M. (1991) *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BROOK, P. (1993). *O Teatro um instrumento Fantástico para a Educação*. In C. Fragateiro (coord.), *Os desafios e as respostas do Teatro*. (pp. 45-46). Aveiro: Unave.
- BOAL, A. (2005) *O teatro do oprimido e outras poéticas política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CAÑAMERO, GISELA (1998). *Introdução do Livro de Resumos da CRIATIVA 98-II Encontro de Criatividade*. 4 a 6 de Fevereiro. Beja: Escola Superior de Educação.
- CHANCEREL, LEON. (1948) *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris: Librairie Théâtrale.
- CHARLOT, BERNARD. (2000) *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Traduzidos por Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas.

- COHEN, L. E MANION, L.(1990). Métodos de investigación educativa. Madrid: Editorial LaMuralla.
- COHEN, L. et al. (2000). Research methods in education. London: RoutledgeFalme.
- COOK, CALDWELL.(1917)The play way. London: Heinemann.
- CARVALHO, A.(1998). O Ensino Básico Integrado. Gráfica do Mindelo;
- COURTNEY, R. (1980). Jogo, Teatro e Pensamento. São Paulo: Editora Perspectiva.
- COURTNEY, R. (2003) Jogo, teatro & pensamento. São Paulo: Editora Perspetiva
- CUNHA, Camilo at.
(2008)Al.,1.ºCongressoInternacionalemEstudosdaCriança:InfânciasPossíveis, MundosReais. www: <<http://ciec.iec.uminho.pt/temasresumos.html>>. (em linha), (cônsul. em Janeiro de 2012)
- DUARTE JR, J. (2000). Porquê Arte - Educação? 11ª edição, Ministério da Cultura: Secretaria do Livro de Leitura, Papyrus Editora;
- CUNHA, M. J. (2008). Animação, Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação e Práticas Teatrais. Chaves: Ousadias.
- DEWEY, J.(2002) A escola e a sociedade, a criança e o currículo. Lisboa: Relógio d'Água.
- EISNER, E.W. (1972). Educating artistic vision. New York: Macmillan. Educar la vision artística, EdicionesPaidós Ibérica, Barcelona (1995)
- ELLIOT, J. (1991). Action research in education change. Milton Keynes: Open UniversityPress.
- ELLIOTT, J. (1991). El cambio educativo desde lainvestigación-acción. (P.Manzano, Trad.). 4ªEd.Madrid: Ed. Morata (2005)
- ELLIOT, J. (1994). El cambio educativo desde lainvestigación-acción, Madrid: EdicionesMorata, S.L.
- ERICSSON, K. E SIMON, H.(1980). Verbal report as data. PsychologicalReview, vol.87-nº3: 215- 251.
- Esteves, L.M. (2008). Visões panorâmicas da Investigação-Ação. Porto: Porto Editora
- FERNANDES, A. T. (1991). Formas e Mecanismos de Exclusão Social. Revista da faculdade de Letras do Porto, pp. 20 – 30.
- FERNANDES, JOÃO VIEGAS (2000). Paradigma da Educação da globalidade e da complexidade para a esperança e a felicidade dos seres humanos. Lisboa: Plátano.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro, OPAlcodaVida:Aexpressãodramáticaenquantoinstrumentooperatóriodascompetência ssociais [em linha], 2004 [consult. em Maio de 2012] disponível em [www: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/imprimir.php?codigo=A0177>](http://www.psicologia.com.pt/artigos/imprimir.php?codigo=A0177).

FLICK, U.(2009). An Introduction to Qualitative Research, 4ª Ed., London: Sage Publications Ltd.

Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

FRANCO, M. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. Revista Educação e Pesquisa, nº3, v.31, pp. 483-502, Set./Dez. S. Paulo. Acedido em 22 de Junho de 2012 às 18h.

FRAGATEIRO, C. (2001).A relação teatro educação em Portugal no fim do 2º milénio, das lições de historia a construção de novas perspetivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

GRAWE, M. E. e WALSH, D. J.(2003), Investigação Etnografica com crianças: Teorias, Métodos e Ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GLOTON, R. e CLERO, C. (1976). A actividade criadora da criança.Lisboa: Editorial Estampa, 4ª ed

GOETZE, J. e LECOMPTE, M.D. (1984). Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. S. Diego Academic Press (1993).

HERNÁNDEZ, F. (2006). Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho. Porto Alegre: Artmed.

HUIZINGA, JOHAN (2000). Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4 ed. São Paulo: Perspectiva.

IZQUIERDO, M. J. & LAIGLESIA, J. F.(1999). La enseña de lá dramatization. Barcelona: Sendai Ediciones.

JACINTO, Deniz (1991). Teatro – I. Port o: Lello& Irmão.

JAPIASSU, R. (2008). Metodologia do ensino de teatro (7ª edição). São Paulo: Papirus Editora.

LANDIER, J.; BARRET,G. (1991), Expression Dramatique Theatre, Paris: Hatier.

LATORRE, A. (2007). Lainvestigación-acción: conocer e cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó.

LINDGREN, H. C.(1976) Psicologia na sala de aula: o aluno e o processo de aprendizagem; Rio de Janeiro: Livros técnicos ecientíficos.

LEIF, J. (1976). Vocabulário Técnico e Crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação. Tradução: L. de Almeida Campos. Lisboa: Editorial Notícias.

- LEONTIEV, D. A.(2000), “Funções da Arte e Educação Estética”. In FRÓIS, (coord.) Educação Estética. Abordagens Transdisciplinares (pp.127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LOPES, M. (1999) Texto e criação na escola. Porto: Asa Editores.
- KISHIMOTO, T. M.(1995) Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. 2ªed. Petrópolis: Vozes.
- KOWALSKI, I.(2005). A expressão dramática. Leiria: Escola Superior de Educação.
- KOUDELA, INGRID DORMIEN. (1998) Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva.
- KOUDELA, INGRID DORMIEN. (1999) Texto e Jogo. São Paulo: Perspectiva.
- KOUDELA, INGRID. DORMIEN.(1992) Jogos teatrais. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.
- KOUDELA, I. e SANTANA, A. (2006). GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação: Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In Carreira, A., Cabral, B., Ramos, L. & Faria, S.(Orgs), Metodologias de pesquisa em artes cénicas (pp. 63-76). Rio de Janeiro: 7Letras.
- MASLOW, ABRAHAM. (1970) Motivation and Personality.Ed. ver. New York: Harper and Row.
- MALRIEU, PHILIPPE (1996). A Construção do Imaginário. Tradução: Susana Sousa e Silva. Lisboa: Instituto Piaget.
- MAUCO, GEORGES (1986). Educação da sensibilidade na criança – Ensaio sobre a evolução da vida afectiva. Lisboa: Moraes Editores.
- MARTINS, T. V. M. (2000). Para uma Pedagogia da Criatividade. Cadernos do CRIAP. ASA Editores.
- MATOS, F. e FERRAZ, H. (2006). Questões e Razões - Roteiro da Educação Artística. In Noesis, n.º 67, pp.26-29.
- MELLO, R. (2004). Teaching at the border of despair and hope: supporting the education of non traditional working class student teachers. Westminster Studies in Education, 27 (2), 263- 285.
- MOURA, A. (2001). Uma Perspectiva Global Acerca da Arte, Cultura e Investigação. In Seminário de Investigação – Expressões Artísticas e Educação Física em Portugal. Universidade de Lisboa.
- MOURA, A. (2003) Desenho de uma pesquisa: Passos de uma Investigação-acção. *Revista Educação*, (28), 1, pp. 09-31, CAL/UFMS, Centro de Artes e Letras.
- NÓVOA, A. (1989). Uma Pedagogia a Flor da Pele, da Expressão Dramática ao Teatro e Vice-versa. Cadernos de Arte e Educação nº 1.
- NOVAES, MARIA HELENA. (1982). Psicologia escolar. Rio de Janeiro: Vozes.

OZINGA, C. (1969). *L'activité créatrice et l'enfant*. Bruxelles: Vander.

OLIVEIRA, MAURÍCIA M^a, M. Mano (1992). A criatividade, o pensamento crítico e o aproveitamento escolar em alunos de ciências. Dissertação de Doutoramento, Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

OSTROWER, F. (1984), *Criatividade e Processos de Criação*, 4^a Edição, Petrópolis: Vozes

OLIVEIRA, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. In *Saber (e) Educar*, n.º 12, pp.61-78.

PORTUGAL, GABRIELA (1991). Comunicação "Uma Perspectiva Sobre Contextos Facilitadores da Criatividade" apresentada às VI Jornadas de Pedagogia Criatividade e Implicações Educativas, realizadas entre 16 e 18 de Outubro na Guarda.

PINO JUSTE, M. R. (2001). Teatro y exclusión social. *Revista Galega de Teatro*, 26, 13-20

PORCHER, LOUIS (1982). *Educação Artística: luxo ou necessidade?* Tradução: Yan Michalski. São Paulo: Summus.

READ, HERBERT (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

RIBEIRO, C.M. (2009). Quando a sala de aula se transforma em palco e o aluno em Prometeu. In: *II Congresso Internacional do CIDInE: Novos contextos de formação, pesquisa mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDInE.

RIBEIRO, C.M e PINO JUSTE, M. (2010). O teatro como objecto de investigação para a produção científica de língua portuguesa. In: *acta do I Congresso Iberoamericano de Pedagogía Teatral*. Vigo: ESAD Galícia.

RYNGAERT, P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.

SAMPIERI, R. et al (2006). *Metodologia de Pesquisa*. S. Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil;

SANTOS, J.S. (2007). Teresa Torres Eça: "A aprendizagem pelas artes continua a ser desvalorizada". Entrevista, in *Educare.pt*, (cônsul. em 19-7-2012), de <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=3DCBF269442447E2E04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0>

SANTOS, L. (2002). A investigação e os seus implícitos: contributos para uma discussão. In *VI Simposio de la SEIEM, Logroño*: Departamento de Educação Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa. Acedido em 22 de Junho de 2012 às 19h46m.

SOUSA, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (vol. I e II). Lisboa: Instituto Piaget.

SCHWARTZ, G. M.(1998) O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do lúdico. LICERE: Revista do centro de estudos de lazer e recreação/EEF/UFMG. Belo Horizonte: Celar.

SANTOS, RICARDO COSTA dos.(2009).A influência da farsa medieval francesa na concepção do teatro farsesco de Gil Vicente: a farsa do maître Pathelin e a comédia chamada A Farsa de Enganos. XXII Congresso Internacional da ABRAPLIP.

SPOLIN, VIOLA.(2000). Improvisação para o Teatro. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva.

SPOLIN, V. (1985). O Jogo Teatral no livro do diretor. São Paulo: Perspectiva,

SPOLIN, V (2003). Jogos teatrais, o ficheiro. São Paulo: Editora Perspetiva

SPOLIN, V. (2001). Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva

SPOLIN, Viola. (2005). Improvisação para o teatro. 4 ed. Traduzido por Ingrid D. Koudela. São Paulo: Perspectiva.

SILVEIRA, E. (2009). A arte do encontro: a Educação Estética Ambiental atuando com o Teatro do Oprimido. Educação em Revista, 25 (03), 369-394.

STAKE, R. (2007). A Arte da Investigação com Estudos de caso. Tad, Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

TEJERINA LOBO, I. (2005). La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades (Edición digital). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

TORRANCE, E. P. (1976). Criatividade: medidas, testes e avaliações. São Paulo: Ibrasa.

TROJAN, R. M. (2004). Estética da Sensibilidade como Princípio Curricular. In Cadernos de Pesquisa [online], vol. 34, n.º 122. Paraná: UFP, pp.425-443. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22512.pdf>

TUCKMAN, B. W. (2000). Investigação Educacional. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. UNESCO (2006). Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa: CNU.

UCAR, X. (1992). El teatro en lá animación sociocultural. Técnicas de intervención. Madrid: Diagrama.

WARD, WINIFRED (1957). Playmaking with children from kindergarden to high-school. New York: Appleton-Century-Crofts.

WECHSLER, SOLANGE (1994). A educação de alunos criativos através dos estilos de aprender. In Revista Portuguesa de Educação (1994), nº 1 e 2. Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.

WEDDELL, CASSANDRA, (2003)“The child audience”. In WRIGHT. pp. 135-1.

VAZQUEZ LOMELÍ, C.M. (2009). Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica. CALLE14 – Revista de Investigación en el campo del arte, 3, (3), 60-73.

VEIGUINHA, JOAQUIM JORGE, (1998) “À procura do teatro perdido”. AA VV, pp. 26-32

VENTOSA, V. J. (1993) Fuentes de la animación socio cultural en Europa. Madrid: Popular.

VIGOTSKY, L. S. (1990). “El dibujo en la edad infantil”. In La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico). Madrid: Akal, 93-117.

VYGOTSKY, L. S. (1993) Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1994) A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, L. S. (1987) La imaginación y el arte en la infancia. Mexico: Ediciones e Distribuciones Hispanicas.

ANEXOS

Anexo 1

I. Plano das atividades da oficina de teatro

Mês	Conteúdos centrais	Conteúdos conceituais centrais	Conteúdos procedimentais
Abril	<p>Processo de montagem de espetáculo.</p> <p>Improvisação.</p> <p>Trabalho pré-expressivo no teatro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica do movimento (retilíneos, curvos, contínuos, quebrados, redondos, verticais, horizontais, ritmo, etc.) - Relação com o espaço: direção, planos (baixo, médio, alto). - O corpo no espaço cénico: articulações, apoios, transferências, equilíbrio/desequilíbrio, expansão, recolhimento, tensão/explosão. - Primeira etapa do processo de montagem: definição de um projeto de criação e experimentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do objeto cultural a ser investigado durante o trabalho, o que acontece a partir da manifestação do interesse dos alunos e experimentação com cenas improvisadas, propostas em decorrência desse interesse. - Disponibilidades para a ação coletiva (jogos, improvisações, criação de personagens, de cenas, etc.). - Reconhecimento e utilização das capacidades de expressar e criar significados no plano sensório-corporal na atividade teatral. - Percepção e articulação dos signos e significados apresentados no plano sensorial, corporal e espacial. - Percepção dos limites de cada um, num modo contínuo de desafios geradores de descobertas e possibilidades.
Maio	<p>Do texto ao jogo/ do jogo ao texto.</p> <p>Atuação de cenas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Segunda etapa do processo de montagem: levantamento de material cénico e dramático para a criação. - Elaboração de cenas na perspectiva de improvisação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade para a ação coletiva (jogos, improvisações, criação de personagens, de cenas, etc.). - Reconhecimento e utilização das capacidades de expressar e criar significados no plano sensório-

Maio	Encenação e dramaturgia.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do objeto cultural definido na primeira etapa do processo de montagem. - Dinâmica da fala (respiração: inspiração, retenção do ar, expiração e respiração, articulação, pronúncia, vocalização, registros, timbres, extensão, etc.). - Dramaturgia em processo: organização do material criado nas sessões de trabalho. 	<p>corporal na atividade teatral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepção e articulação dos signos e significados apresentados no plano sensorial, corporal e espacial. - Percepção dos limites de cada um, num modo contínuo de desafios geradores de descobertas e possibilidades. - Reconhecimento da necessidade de criação de formas de organizar o material cênico levantado.
Junho	<p>Conceito de encenação.</p> <p>Encenação.</p> <p>Visualidade e sonorização no teatro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consciência e afinação das opções estéticas adotadas na encenação e na autuação. - Encenação: organização das cenas criadas. - Colagem e cruzamento de diferentes textos/cenas em função da constituição da encenação. - Elaboração de elementos de caracterização (adereços, figurinos, cenografia). - Ensaios. - Apresentação pública 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade para a ação coletiva (jogos, improvisações, criação de personagens, de cenas, etc.). - Reconhecimento e utilização das capacidades de expressar e criar significados no plano sensório-corporal na atividade teatral. - Percepção e articulação dos signos e significados apresentados no plano sensorial, corporal e espacial. - Percepção dos limites de cada um, num modo contínuo de desafios geradores de descobertas e possibilidades. - Reconhecimento da necessidade de criação de formas de organizar o material cênico levantado. - Prontidão para a repetição antes de alcançar resultados.

II. Objetivos da oficina :

- Possibilitar o desenvolvimento cultural dos alunos por meio do domínio, da comunicação e do uso da linguagem teatral, numa perspectiva lúdica e improvisacional, enfatizando a comunicação que ocorre entre os sujeitos engajados na solução de problemas cênicos a serem resolvidos.
- Participar de atividades teatrais e se desenvolver dentro do grupo de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro deste contexto, estabelecendo relações entre o indivíduo e o coletivo, aprendendo a ouvir, acolher e ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo.
- Com significados expressivos corporais, textuais, visuais e sonoros da criação teatral.
- Propiciar do processo de socialização consciente e crítico; um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética; sabendo ver, apreciar, comentar e fazer juízo crítico de manifestações teatrais.
- Expressar-se através da linguagem cênica.
- Compreender que o ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade.
- Formação de raciocínio para o ato de dramatizar.
- Conceber e articular discursos cênicos de forma sensível, consciente e autoral.
- Perceber os signos teatrais de uma cena e interpretá-los à luz do contexto em que se realizam.
- Argumentar acerca das escolhas estéticas realizadas ou observadas.
- Refletir sobre as relações entre teatro e contexto sócio-histórico.

III. Conteúdos Atitudinais:

- Valorizar a arte em suas diversas manifestações, desenvolvendo tanto a fruição quanto à análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos.
- Observar e trabalhar a relação grupal as necessidades de “ajuste”, cooperação e respeito entre as escolhas individuais e grupais em sala de aula, que ocorrem nos diferentes processos do fazer e do apreciar arte.
- Valorizar trabalhos de arte, como participantes e espectadores.
- Atenção ao direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura.

- Organização e respeito pelo espaço de trabalho.
- Capacidade de investigar possibilidades nas linguagens artísticas.
- Prontidão para a repetição antes de alcançar resultados.
- Respeito às próprias diferenças entre as habilidades de cada aluno.
- Capacidade de ouvir o que os colegas dizem numa discussão.

IV. Estratégias e Metodologias:

- As atividades terão como ponto de partida situações de sensibilização prévia, para desenvolvimento do conteúdo.
- A metodologia utilizada envolve a produção e apreciação artística enquanto um processo contínuo e lúdico, trabalhado de forma oral e escrita.
- As propostas de trabalho levarão sempre em conta as necessidades expressas pelos alunos e pelo professor investigador.

VI. Instrumentos de Avaliação:

- A avaliação em arte constitui uma situação de aprendizagem e será realizada através da discussão entre os alunos dos resultados obtidos através de uma roda de reflexão.
- Observação de trabalhos, dramatizações e observação em sala de aula.
- Auto- avaliação/ e avaliação coletiva.
- Avaliação das ações que possibilitam verificar o aprendizado, a frequência e participação do aluno, bem como a aquisição, fluência e domínio da linguagem teatral.
- Avaliação dos trabalhos de grupo, trabalhos individuais, possibilitando a compreensão sobre os conteúdos envolvidos na aprendizagem.
- Os alunos devem participar da avaliação de processo de cada colega, manifestando seus pontos de vista, ampliando sua percepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas.

Anexo - 2

QUESTIONÁRIO - intermediário

Responde às questões seguintes, colocando **X** na opção que achares mais justa de acordo com as práticas desenvolvidas ao longo do primeiro mês da oficina.

1. O meu desempenho na oficina tem sido:

Insuficiente ☐ Suficiente ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐

2. Com a minha participação nas atividades da oficina o meu desempenho a ao nível escolar melhorou.

Sim ☐ Não ☐

3. Registei uma evolução significativa na execução dos exercícios durante as sessões.

Sim ☐ Não ☐

4. O espaço onde decorrem as sessões apresenta as condições necessárias ao bom funcionamento das atividades.

Sim ☐ Não ☐

5. O horário das sessões (sexta-feira - 16.00-18.00 e sábados – 08.30-10.30) satisfaz.

Sim ☐ Não ☐

6. Os exercícios apresentam um grau de dificuldade:

Baixo ☐ Médio ☐ Elevado ☐

7. A minha motivação em relação à frequência desta oficina é...

Baixa ☐ Boa ☐ Muito boa ☐

8. A minha motivação em relação à frequência desta oficina é:

Baixa ☐ Boa ☐ Muito boa ☐

Anexo - 3

Avaliação final das atividades de Teatro

O Objetivos desta avaliação é saber:

Qual a importância das atividades de teatro para a criança.

Nome: _____

1. Você acha que o teatro traz alguma mudança para sua vida?

Explique.

2. O que você aprendeu nas aulas de teatro?

3. Você acha que melhora alguma coisa em sua vida fazendo teatro?

Explique.

4. Como você se sente fazendo teatro?

5. O que você percebe que desenvolve fazendo teatro?

6. Você acha que, na sala de aula, é possível desenvolver as mesmas coisa? Explique.

7. O que você acha que poderia melhorar e porque?

Relato integral dos depoimentos das crianças

Depoimento 1 (A1)

Eu adoro fazer teatro, não só por fazer brincadeiras que eu gosto, mesmo algumas que não gosto, isso faz parte do teatro e isso não me deixa triste, muito pelo contrário me deixa feliz.

Fazer teatro vai melhorar na minha vida, as outras aulas com outras professoras são muito diferentes porque as outras aulas a gente usa mais a escrita, na aula de teatro nós usamos mais a criatividade.

O teatro me ajuda para que no futuro eu faça as coisas do meu jeito.

Questionário:

1. Sim. Porque eu me sinto mais feliz e aprendo mais.
2. Nas aulas eu aprendi técnica de palhaço, mímica e muitas outras coisas.
3. Sim. Eu me sinto mais feliz e aprendo mais.
4. Eu percebo que desenvolvi a minha maneira de falar, o meu jeito de ser e a minha criatividade.
5. Sim, pois na sala de aula tem muitas pessoas que se sentem melhor, porque no palco você fica nervosa e esquece as falas.
6. Eu acho que poderia melhorar na imaginação, porque tenho pouca imaginação.

Depoimento 2 (A2)

Eu me senti ansioso, animado, porque eu gosto do teatro. O teatro faz você se sentir mais solta, mais animada. No teatro há muitas coisas boas para aprender.

No começo eu me senti um pouco envergonhado, só que depois perdi a vergonha. O jeito de eu fazer um teatro ou uma peça é fácil porque você tem que se sentir como o personagem.

Eu espero que tenha mais atividades para fazermos novas brincadeiras, para ficarmos alegres unidas.

Questionário:

1. Sim. O teatro tirou minha vergonha
2. Mímicas, palhaço, etc.
3. Sim. Melhora a minha criatividade.
4. Me sinto aberto para minha criatividade.
5. Desenvolve a união.
6. Não, porque não tem matemática.
7. Poderia fazer mais comédia.

Depoimento 3 (A3)

O teatro foi muito bom para mim.

A peça de teatro foi muito boa.

Vale muito à pena fazer teatro porque pode mudar sua vida, a timidez e muitas outras coisas.

Eu gostei da aula que as pessoas que eram mãe tinham que levar a filha ao dentista. Gostei também da aula que nós escolhemos uma poesia para fazer gestos nela. A estória da árvore foi muito bonito.

Acho que nós conseguimos um grupo unido. Espero que no próximo ano seja bom como foi esse.

Questionário.

1. Sim, porque eu era tímida e agora não.
2. Eu aprendi a não ser tímida.
3. Sim, porque agora eu não tenho mais vergonha.
4. Eu me sinto muito bem, porque é muito bonito representar.
5. Eu percebo que cada vez que se apresenta uma peça, apresenta mais melhor.
6. Não porque nós não estamos representando.
7. Nada, porque assim já está muito bom.

Depoimento 4 (A4)

O teatro foi importante para mim porque antes eu era muito tímida e agora não sou.

Também gostei muito do teatro porque aprendi coisas novas. Agora sou mais divertida.

Eu gostei muito, também das atividades e brincadeiras. O que eu mais gostei do teatro foi da gravação. O que eu achei também muito bom é que no teatro precisa de criatividade e eu adoro usar a criatividade.

Espero que no próximo ano o grupo de teatro faça uma peça bem divertida para apresentar para as outras crianças.

Questionário.

1. Sim, pois nós aprendemos várias coisas como: se expressar, ficar mais solto,...Assim podemos nos sentir melhor, sem vergonha.
2. Aprendi a expressar melhor.
3. Sim, porque nós ficamos mais à vontade.
4. Eu me sinto mais solta, sem vergonha, feliz,...
5. Desenvolve o meu corpo pois eu me sinto mais relaxada.
6. Não pois na sala de aula só aprendemos matemática, português,...
7. Melhora em perder a vergonha, se expressar, para não ter medo na hora da apresentação.

Depoimento 5 (A5)

Eu entrei no teatro, gostei, mas tem algumas coisas que eu não gostei. Eu me comportei mal e bem. Nós falamos de várias coisas como: reportagem, nós brincamos

como as pessoas se comportam no dentista, cantamos, fizemos coreografias. O nosso grupo é unido mas algumas vezes não é unido. Nós fizemos uma filmagem. Foi muito bom e fui uma aluna na peça e fiz a personagem de má.

O teatro fez eu perceber várias coisas da vida como: as pessoas se devem comportar, ser solidário como as pessoas.

No próximo ano espero apresentar alguma coisa.

Questionário

1. Sim porque nos temos que se abrir e não ter mais vergonha.
2. Eu aprendi que não devemos ter vergonha.
3. Sim, que nós temos que se abrir para o palco.
4. Eu me sinto mais livre.
5. Eu acho que nós não temos mais vergonha.
6. Sim, porque nós temos que escrever e nós falamos no teatro como na escola.
7. Eu acho que poderia melhorar as expressões porque quase nenhuma faz expressões.

Depoimento 6 (A6)

Eu achei que foi muito bom fazer teatro porque eu encontrei novos amigos que eu não conhecia e que já conhecia. Eu não gostei de uma atividade de relaxamento. Eu acho que valeu à pena e eu gostei das poesias, da história da árvore que fala, que nós fizemos, e de todas as brincadeiras.

Eu achei que fui uma aluna média, gostei bastante do professor, eu acho que poderia melhorar o tempo, poderia dar mais tempo. Eu consegui uma nova criatividade. Acho que valeu à pena tudo isso. No próximo ano eu espero que aconteça muitas histórias, muitas gravações e que eu tenha uma nova criatividade.

Questionário

1. Sim, com o teatro eu fiquei com menos vergonha de falar em público, eu me soltei mais, fiquei mais alegre e fiquei muito mais criativa.
2. Eu aprendi novas técnicas como “a técnica do palhaço”, aprendi que quanto mais se treina mais o teatro fica bom e que também : a união faz a força”
3. Sim, minha saúde, meus sentimentos como a alegria e a amizade, sinto mais alegria e aumentei a minha criatividade.
4. Muito bem, eu me sinto mais alegre, e a amizade fica solta.
5. Minha criatividade, meu senso de humor, minha agilidade e minha sabedoria.
6. Sim, pois na sala de aula temos a amizade ? Trabalho em grupo, e não pois na sala de aula você tem que ficar sempre sentado e no teatro você tem a expressão corporal.
7. Seria bom se alguns meninos e meninas parassem de fazer tretas como sair da sala toda hora, assim nós iríamos poder ensaiar tranquilamente.

Depoimento 7 (A7)

Eu sempre quis fazer teatro desde da primeira ano. Quando eu tive meu primeiro dia de teatro eu gostei muito, gostei do professor e dos meus amigos. Eu não perco nem uma aula de teatro.

No teatro nós brincamos e aprendemos muitas coisas: relaxamento, expressões com o corpo, brincadeiras e também teatro, é claro.

O teatro também pode ser bom para o meu futuro, porque se no futuro eu for alguma coisa, talvez precise do teatro. Teatro me trouxe mais criatividade e imaginação. No teatro eu só não acho muito boa na hora de esperar a gravação, mas se eles me esperam, eu também!!!

No teatro aprendemos fazer vários tipos de personagens: alegres, bravos, tristes...

No próximo ano eu gostaria de fazer um teatro no auditório ou no ginásio para toda a escola.

Questionário

1. Acho. Porque eu me senti melhor fazendo as aulas de teatro.
2. Eu aprendi muitas coisas, como falar mais alto, me sentir melhor no palco.
3. Acho que melhorei, na hora de decorar as falas eu decoro.
4. Sinto muito alegre.
5. Me desenvolvo o meu jeito de ser.
6. Acho que na sala de aula eu não faço as mesmas coisas que no teatro.
7. Acho que eu preciso falar mais alto, porque ainda falo baixo.

Depoimento 8 (A8)

O teatro é uma coisa muito boa em minha vida, pois desenvolve a minha criatividade, e também porque antes eu tinha muita vergonha de subir no palco e falar uma palavra, já agora que eu entrei no teatro, a vergonha acabou, eu subo no palco e falo quanto for necessário.

Existem várias diferenças entre a classe de aula e o teatro, por exemplo, no teatro nós brincamos, falamos e interpretamos, em classe de aula as coisas que nós mais fazemos é escrever e ler e isso cansa.

A única coisa que eu não gosto é de vir no teatro e não ser gravada, assim eu não me sinto bem. Mas por outro lado eu gostei muito do programa das atividades. Mas o que mais me agrada no teatro é que você é a nosso professor.

Questionário

1. Sim, pois teatro é uma atividade que mais gosto sempre quis fazer teatro e muda a minha vida: estou com mais alegria agora, pois também temos um professor bom como o senhor Jorge que nos ensina como fazer as coisas.
2. Aprendi que o teatro não é muito esforço, é só a nossa criatividade.
3. Sim, pois o teatro é só alegria e espero que no ano que vem eu caia de novo no teatro.
4. Sinto alegre, com muita felicidade e muito engraçada.
5. Percebo que desenvolve muito na voz, na vergonha, etc.
6. Sim, pois na sala de aula, muitas pessoas se sentem melhor, pois no palco a gente fica nervoso, e esquecemos as falas, mas na sala tem que imaginar o palco.
7. Eu poderia melhorar na vergonha, nos sentimentos e também nas novas ideias.

Depoimento 9 (A9)

No começo não sabia o que iríamos fazer. Comecei a gostar no primeiro dia, só que algum tempo depois comecei a desconfiar que nós estávamos atrasados só pensando no que iria fazer, algumas vezes me assustava.

Depois que começamos a fazer a peça fiquei meio envergonhado, pensava que nunca iríamos terminar, acabar aquilo, fazendo cada parte umas mil vezes. Mas fiquei muito envergonhado quando vimos o vídeo.

Questionário

1. Sim, pois a minha satisfação de me divertir.
2. Eu acho que a imaginação é desenvolvida.
3. Sim, as falas.
4. Bem, mas quando faço uma peça tenho vergonha.
5. Eu melhorei as minhas habilidades.
6. Não, que na sala de aula se desenvolve o estudo.
7. As habilidades de mais coragem.

Depoimento 10 (A10)

Aprendemos muitas coisas divertidas e interessantes como a mímica, a técnica de palhaço, a trocar de personagem no meio do jogo.

Adorei fazer a árvore, mas deu muito trabalho, agora quero fazer um papel diferente, mais autoritário.

As aulas são muito divertidas, e às vezes alguns meninos fazem esquecem de seriedade.

Antes eu tinha vergonha de tudo, e agora, eu me sinto muito bem.

Questionário

1. Sim, antes de fazer teatro eu tinha vergonha de fazer tudo.

2. Aprendi a técnica de palhaço, a mímica e que para uma peça ficar boa é preciso muita criatividade.
3. Sim, antes de fazer teatro eu tinha vergonha de fazer tudo.
4. Eu me sinto bem
5. Eu percebo que antes eu não sabia muitas coisas como a mímica.
6. Não porque em sala de aula nós não fazemos peças.
7. Eu acho que nós podíamos aprender mais coisas.

Depoimento 11 (A11)

Eu acho o teatro muito legal, pois antes eu tinha muita vergonha e agora, com as peças, brincadeiras e outras coisas que eu fiz com o grupo me tiraram a vergonha. O teatro me ajuda a ser mais solta.

Eu, como todas as crianças, converso, mas é bem menos que os meninos.

A brincadeira que eu mais gostei foi as estátuas que mexem. O que poderia mudar, é que os meninos parem de conversar e os meninos não fiquem com vergonha de pegar na mão das meninas.

Questionário.

1. Sim, o teatro me deixa mais criativa.
2. Eu aprendi mímica, técnica de palhaço.
3. Sim, fazendo teatro eu fiquei com menos vergonha.
4. Eu me sinto alegre.
5. Eu percebi que me desenvolveu a criatividade.
6. Não, porque em sala de aula eu aprendo obrigações e no teatro é uma coisa mais livre.
7. Eu acho que devia tirar os meninos chatos, porque eles atrapalham.

Depoimento 13 (A13)

O teatro é uma coisa que eu gosto muito de fazer. Antes eu era muito tímido, agora consegui melhorar. As atividades que mais gostei foram a das crianças no dentista, das poesias que a gente gravou e ficou bonito, do menino e da árvore que fala árvore do e da vídeo também.

No próximo ano, quero que continue sendo bonito e que tenha novas brincadeiras.

Questionário

1. Sim, antes eu ficava escondido atrás da minha mãe, tinha medo de falar com as pessoas, agora não sinto tanta vergonha.
2. Mímica, fazer peça e técnica de palhaço.
3. Sim, perco a vergonha
4. Muito bem
5. Minha fala, e a vergonha
6. Não porque ficamos sentados o tempo todo e no teatro a gente não tem cadeiras.

7. Nada.

Depoimento 14 (A14)

Eu gostei muito de fazer teatro porque no teatro eu me soltei muito mais. Antes eu tinha muita vergonha de falar, agora me sinto mais feliz.

As aulas são diferentes e divertidas, porque a gente brinca a maior parte do tempo e isso é muito legal. Alguns meninos atrapalham porque não sabem brincar e atrapalham. A gravação foi bom também, porque a gente se sente bem.

Questionário

1. Sim, pois eu era muito tímida e ainda sou um pouco mas melhorei muito e agora não tenho quase nada de vergonha.
2. Mímica, muitas brincadeiras, fazer gestos e falar mais alto.
3. Sim. Fico mais à vontade e mais solta. E além disso fico muito animada.
4. Muito feliz.
5. O jeito de ser atriz.
6. Não porque na aula a gente não pode falar tanto.
7. Acho que podia ser do mesmo jeito porque você é muito boa pessoa.

Depoimento 15 (A15)

Antes de fazer teatro eu tinha vergonha de tudo e agora que eu estou no teatro eu perdi quase toda a minha vergonha, e isso me ajudou muito.

Quando o professor ensinou a fazer mímica eu gostei muito porque sempre tive vontade de fazer mímica.

Eu também gostei muito de fazer o filme.

O teatro me ajudou muito nas aulas da escola porque no teatro eu usei muito a imaginação. No teatro eu descobri diferentes jeitos de ser como: ser malvada, vingativa, mandona, boazinha, maluca, etc...

No início do ano letivo eu gostaria de apresentar a peça na escola para as outras pessoas. Eu adoro fazer isso. Eu adoro fazer teatro !

Questionário

1. Sim, porque a gente aprende muitas coisas
2. Que é preciso ensaiar bastante e usar a criatividade para fazer uma peça boa.
3. Sim, na vergonha.
4. Sinto realizada.
5. Todas as coisas
6. Não porque a gente só estuda, fica escrevendo,...
7. Eu adoro tudo.

Anexo - 4

Carta e questionário enviada aos Encarregados de Educação

Exmo Sr Encarregado de Educação

Solicitamos a sua colaboração para a avaliação final do Projecto da Oficina de Expressão Dramática em que o seu (sua) educando(a) participou. Os dados recolhidos servirão para integrar um relatório de avaliação deste trabalho no âmbito do Mestrado de Educação Artística que me encontro a frequentar, tal como foi referido anteriormente quando solicitei autorização para a recolha de imagens (fotos e vídeos).

Comprometo-me a garantir a confidencialidade e anonimato dos dados que serão usados apenas no âmbito referido.

Para tal, peço por favor que responda a algumas perguntas.

1. O (a) seu (sua) educando(a) manifestou interesse/desinteresse pela participação na Oficina de Expressão Dramática?

Como o demonstrou?

2. Acha que este trabalho causou algum impacto no (na) seu (sua) educando(a)? Se sim, qual?

3. O que pensa deste tipo de Actividade na Escola?

4. Gostaria de fazer algum comentário / sugestão, para além das questões colocadas?

Obrigado pela colaboração

Avaliação Final (Encarregados de Educação)
Questionários distribuídos: 18 - Respondidos: 12

	1. O (a) seu (sua) educando(a) manifestou interesse pela participação na Oficina de teatro? Como o demonstrou?	2. Acha que este trabalho causou algum impacto no (na) seu (sua)educando(a)? Se sim, qual?	3. O que pensa deste tipo de Actividade na Escola?	4. Gostaria de fazer algum Comentário ou sugestão, para além das questões colocadas?
1	Demonstrou bem.	Não.	Penso que é bom.	Que continuam com este tipo trabalho.
2	A minha educanda mostrou muito interesse em participar na Oficina de Teatro/Expressão Dramática, pois a satisfação e o interesse que demonstrava era enorme.	Muito. Ela é uma aluna muito aplicada e empenhada quando motivada. Ela demonstrou muita alegria e disposição. Chegou a abolir outras situações que ocuparam o horário do Atelier para nunca faltar.	Acho excelente. Bem-haja o professor, pelo tempo que dispensa e da sua dedicação de corpo e alma a esta actividade tão enriquecedora.	Sim, um pedido de agradecimento ao seu trabalho com todos os alunos da Oficina de Teatro/ Expressão Dramática e um especial pela dedicação que tanto enriqueceram pela socialização e integração.
3	Demonstrou interesse, até porque em casa não falava de outra coisa, quase me obrigava a fazer parte do teatro ensaiando com ela.	Muito impacto passava quase todo o dia a falar das actividades e estava sempre ansiosa para chegar o dia da apresentação.	Acho que lhes faz muito bem além de os ensinar.	Acho que se tivessem mais tempo para ensaios ficava melhor ainda.
4	Mostrou interesse pela sua participação pois ela não parava de falar das atividades que tinha feito.	Sim ela começou a dizer que queria fazer mais peças.	Eu acho que é uma actividade que é boa pois é uma maneira deles exprimirem algumas emoções e aprenderem alguma coisa na arte de	Acho pena esta actividade não ser praticada nas escolas.

			representar.	
5	Sim, com ânimo e com muito dinamismo.	Pelos menos, agora esta sempre bem disposta e quer continuar a participar.	Uma óptima actividade.	o professor tem o meu apoio para qualquer actividade dentro deste tipo.
6	Mostrou muito interesse. Manifestando-se muito satisfeita com o trabalho desenvolvido, falando frequentemente deste assunto, sempre que o fazia era com muita vivacidade e alegria.	Sim. Elevou grandemente a sua auto-estima e até proporcionou a oportunidade para trabalhos futuros.	Acho que é um trabalho a continuar porque é um espaço de criatividade e crescimento pessoal para os alunos. Sendo uma mais valia para a formação da personalidade de qualquer adolescente.	Um bem-haja porque faz parte daqueles que acreditam. E sugiro que continuem.
7	A minha filha fala com entusiasmo das suas participações nas actividades que tem entrado.	Acho que aumenta a sua auto-estima.	Penso que é importante para a formação dos alunos.	Continua.
8	Ela adorou.	Está uma menina mais viva e mais alegre	Muito Bom.	Acho que é um trabalho muitíssimo bom e que os resultados são visíveis em todos os sentidos, e que se deve continuar porque é um espaço de criatividade e crescimento pessoal para os alunos, sendo uma mais-valia para a formação da personalidade de qualquer

				criança
9	Mostrou bastante interesse. Pelo seu desempenho o na representação	Sim, a união e a alegria de trabalhar em conjunto. Agora estão sempre juntos.	Acho que são actividades muito benéficas para o próprio bem-estar da criança.	São actividades que deveriam entrar no âmbito das disciplinas obrigatórias.
10	Demonstrou bastante interesse.	Não, não causou nenhum impacto.	Este tipo de actividade na escola é excelente para as crianças, faz com que elas tenham mais empenho por aquilo que fazem.	Não.
11	Sim. Fez de tudo para eu a deixar ir.	Sim. Anda muito animada está sempre ansiosa e pergunta para quando mais actividades de teatro.	Acho interessante e que deviam incentivar as crianças a participar. Ajudar a deixar de serem tão tímidos e a falarem em frente às pessoas sem medo.	Gostaria de ver este projeto implantado durante as férias.
12	Sim, demonstrou bastante interesse. Sempre com a preocupação de não faltar aos ensaios e com a preocupação de decorar o texto para uma boa representação.	Com a participação neste projecto, demonstrou ainda mais responsabilidade em executar todos os trabalhos com mais responsabilidade. Desenvolveu um maior gosto pela representação.	Uma forma de ocupar os tempos livres dos alunos, de uma forma didáctica, para além de incutir mais responsabilidade nas crianças. Acho também que deveria haver mais actividades neste âmbito.	Gostaria que este tipo de actividades se mantivesse, sendo importante na minha opinião, uma mais valia para as crianças.

Anexo 5

POLO EDUCATIVO N.º 15

Ano Lectivo 2012/2013

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ex. Sr. Director da Escola
E.B.I de Ribeira Bote

Eu, **Jorge Amilcar Spencer Ramos**, professor do Ensino Básico Integrado, venho por este meio solicitar autorização para desenvolver um projecto de investigação, integrado no trabalho final do Mestrado em Educação Artística, com os alunos do 5º ano, durante os meses de Abril, Maio e Junho de 2013. O projecto terá como tema: “ **A contribuição e importância do teatro na educação integral da criança**” – investigação - ação.

Certo da vossa disponibilidade, agradeço com os melhores cumprimentos.

São Vicente, 14 de Janeiro de 2013

O professor

(Jorge Amilcar Spencer Ramos)

Anexo 6

POLO EDUCATIVO N.º 15
Ano Lectivo 2010/2011

Reunião com os Encarregados de Educação

São convidados os encarregados de educação a comparecerem numa reunião na escola no dia 24 de Novembro pelas 18H30m, para apresentação do “projeto oficina de teatro” que se pretende realizar com os seus educandos, e que se insere no trabalho final de mestrado, do professor Jorge Amílcar Spencer Ramos, cujo tema é “ A contribuição e a importância do teatro na educação integral da criança”conversarmos.

Certo da vossa disponibilidade, agradeço com os melhores cumprimentos.

O professor

Anexo 7

POLO EDUCATIVO N.º 15

Ano Lectivo 2012/2013

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo. Sr.(a) Encarregado (a) de Educação

Eu, Jorge Amílcar Spencer Ramos, professor do Ensino Básico Integrado, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Artística na Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Viana do Castelo, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para desenvolver uma atividade prática a nível da educação artística (teatro) com o seu educando, bem como captar imagens; foto e vídeo.

Esta atividade servirá única e exclusivamente para o efeito enunciado anteriormente, sendo que todas questões éticas deontológicas nomeadamente confidencialidade dos dados pessoais serão preservadas.

Assim sendo caso autorize é favor marcar assinalando com um X.

Agradeço desde já a melhor atenção pelo assunto.

Atenciosamente.

Autorizo

☐

Não autorizo

☐

Assinatura:

ANEXO 8

Imagens do processo de desenvolvimento do projeto





Imagens da apresentação pública



